Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570211
Centre d'intérêt: 320

Fortin, Régent.

L'équipe-école et le perfectionnement : projet de recherche-formation : rapport / Régent Fortin, Arthur Gélinas, Brigitte Isabel. -- [Rimouski] : Université du Québec à Rimouski, 1994.
viii, 113 p. ; 28 cm.

"Ce projet de recherche-formation est subventionné par le Ministère de l'éducation du Québec".

Vedette(s)-secondaire(s): Gélinas, Arthur * Isabel, Brigitte * Université du Québec à Rimouski

Descripteur(s): Perfectionnement des enseignants * Gestion * Perfectionnement des administrateurs * Rôle du directeur d'école * Rôle de la commission scolaire * Rôle du gouvernement * Changement * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La nouvelle approche du perfectionnement des enseignants qui en fait une composante essentielle de la prise en charge par les équipes-écoles des actions favorisant la réussite scolaire ainsi qu'un outil indispensable de professionnalisation des enseignants remet en cause les pratiques de gestion de ce perfectionnement. A cet effet, il importe de former les directeurs d'école à ces nouvelles pratiques. Le document fait état des démarches entreprises en ce sens, des objectifs de changement et des modèles de gestion proposés ainsi que de leur mise en oeuvre.

MFN: 3016

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATIO
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA E
MONTRÉAL H2B 1

Projet de recherche - formation

L'équipe-école et le perfectionnement

RAPPORT

Chercheurs :
Régent Fortin
Arthur Gélinas

Auxiliaire de recherche :
Brigitte Isabel

Université du Québec à Rimouski
Mars 1994

95-Jo 211

Projet de recherche - formation

L'équipe-école et le perfectionnement

RAPPORT

Chercheurs :
Régent Fortin
Arthur Gélinas

Auxiliaire de recherche :
Brigitte Isabel

Université du Québec à Rimouski
Mars 1994

Ce projet de recherche-formation est subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec.

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Régent Fortin	Chercheur et co-auteur
Arthur Gélinas	Chercheur et co-auteur
Brigitte Isabel	Auxiliaire de recherche et co-auteure
Marie Côté Martin	Saisie du texte
Service de l'imprimerie de l'UQAR	

TABLE DES MATIÈRES

1. LE PROJET DE RECHERCHE-FORMATION; L'ÉQUIPE-ÉCOLE ET LE PERFECTIONNEMENT

1.1 Le contexte 2
1.2 L'histoire du projet 2
1.3 Les acteurs du projet 5
1.4 Les fondements théoriques 8
1.5 La nature du projet 11

2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA GESTION DU PERFECTIONNEMENT DES ÉQUIPES-ÉCOLES

2.1 Les objectifs de perfectionnement des participantes et des participants 16
2.2 Le processus décisionnel d'inscription au perfectionnement 18
2.3 Les attentes 20
2.4 Les craintes 23
2.5 L'évaluation 25
2.6 Les conceptions de l'équipe-école 27
2.7 Les visions du perfectionnement des maîtres 30
2.8. Les visions de la problématique chez les DG et DSÉ 32
2.9 La problématique générale de gestion du perfectionnement 34
2.10 Les visions de la gestion du perfectionnement 38

3. LES MODÈLES DE GESTION ET LEUR MISE EN OEUVRE

3.1 La typologie des modèles de gestion 47
3.2 Les changements de pratiques 49
3.3. Les plans d'expérimentation 53
3.4 Les attentes à l'égard des animateurs 57
3.5 L'utilisation et la réalisation du plan d'expérimentation 59
3.6 Les problèmes mis en lumière par l'expérimentation 66

4. LES RECOMMANDATIONS
4.1 Les recommandations des participantes et des participants 92
4.2 Les recommandations aux directions d'écoles 93
4.3 Les recommandations aux commission scolaires 95
4.4 Les recommandations au ministère de l'Éducation 99

5. CONCLUSION
5.1. La reproduction des processus habituels de gestion du perfectionnement 104
5.2 Le changement de culture en ce qui a trait à la stratégie de formation 106
5.3 L'efficacité du perfectionnement 107
5.4 Les interactions entre les écoles et la commission scolaire 108
5.5 Les principes d'action 111
5.6 Pour aujourd'hui et pour demain 113

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 -	Participation des directrices et des directeurs d'écoles	7
TABLEAU 2 -	Plan du projet de recherche-formation	14
TABLEAU 3 -	Origine décisionnelle de participation	19
TABLEAU 4 -	Attentes mentionnées à la session 1	21
TABLEAU 5 -	Origine décisionnelle et attentes	22
TABLEAU 6 -	Craintes énoncées à la session 1	24
TABLEAU 7 -	Aspects satisfaisants ou insatisfaisants vécus à la session 1	25
TABLEAU 8 -	Visions du perfectionnement des maîtres	30
TABLEAU 9 -	Changements de pratiques à la direction d'école	51
TABLEAU 10 -	Changements de pratiques aux commissions scolaires	52
TABLEAU 11 -	Les plans d'expérimentation et les échéanciers	55
TABLEAU 12 -	Attentes à l'égard des animateurs pour la session 2	58
TABLEAU 13 -	Degré de réalisation du plan d'expérimentation	59
TABLEAU 14 -	Fréquence d'utilisation du modèle de gestion	60
TABLEAU 15 -	La commission scolaire	61
TABLEAU 16 -	La direction d'école	62
TABLEAU 17 -	Le personnel enseignant	63
TABLEAU 18 -	L'équipe-école	64
TABLEAU 19 -	Le projet de recherche - formation	65
TABLEAU 20 -	Les conseillères et les conseillers pédagogiques; le perfectionnement et l'école	67
TABLEAU 21 -	Le financement et gestion des ressources	69
TABLEAU 22 -	Perfectionnement par les pairs	72
TABLEAU 23 A-	Transfert des apprentissages et changement des pratiques	75
TABLEAU 23 B-	Transfert des apprentissages et changement des pratiques	15
TABLEAU 24 -	Le temps; journées pédagogiques, autres	77
TABLEAU 25 -	Organisation du perfectionnement par niveau, par classe, par matière	78
TABLEAU 26 -	Table de gestion et le perfectionnement	79

TABLEAU 27 - Identification des besoins; démarches individuelles ou collectives 80
TABLEAU 28 - Support aux directions d'écoles 81
TABLEAU 29 - Perfectionnement et liens avec les projets d'écoles et le projet éducatif 82
TABLEAU 30 A- Insertion du perfectionnement au vécu d'école 84
TABLEAU 30 B - Insertion du perfectionnement au vécu d'école 87
TABLEAU 31 A- Rôle de la direction - rôle des enseignantes et des enseignants 88
TABLEAU 31 B- Rôle de la direction - rôle des enseignantes et des enseignants 89

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 - Visions de l'équipe-école 28
FIGURE 2 - Représentations de la problématique du perfectionnement des équipes-écoles chez les DG et les DSE 33
FIGURE 3 - Problématique générale de la gestion du perfectionnement des maîtres 35
FIGURE 4 - Visions de la nature et de la gestion du perfectionnement 39
FIGURE 5 - Croisements de visions de la nature et de la gestion du perfectionnement 42
FIGURE 6 - Typologie des modèles de gestion 48
FIGURE 7 - Ensemble des recommandations des destinées au MEQ 102
FIGURE 8 - Rapport entre les plans de perfectionnement des équipes-écoles et le plan de perfectionnement de la commission scolaire 110

LISTE DES SIGLES ET EXPRESSIONS

CP	Conseillère ou conseiller pédagogique
CS	Commission scolaire
DE	Direction d'école
DG	Direction générale
DR	Direction régionale
DSE	Direction des Services éducatifs
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PP	Participante et participant au projet de recherche-formation
TG ou CCG	Table de gestion ou Comité consultatif de gestion
TP	Table pédagogique

Recherche-formation : Démarche intégrant la formation et la recherche. Les activités proposées visent à alimenter en même temps les praticiennes et les praticiens en formation et les chercheurs. Les données recueillies sont continuellement réinvesties dans la démarche et servent donc à construire un savoir nouveau pour tous les acteurs, à la fois basé sur le savoir d'expérience des praticiennes et des praticiens et sur le savoir théorique porté par les chercheurs.

Groupes 1, 2 et 3 : Groupes que nous avons formés pour la première session, à l'automne 92. Chacun des groupes a suivi cette première session à un moment différent:

Groupe 1 : octobre 92
Groupe 2 : novembre 92
Groupe 3 : décembre 92.

Sessions 1, 2 et 3 : Temps forts de travail avec les directrices et les directeurs d'écoles :

La session 1 est celle de l'automne 92, tenu à Rimouski et s'adressant à chacun des trois groupes;

La session 2 est celle du printemps 93, tenue dans chacune des commissions scolaires;

La session 3 est celle de l'automne 93, tenu à Rimouski en un seul événement pour tous les participantes et les participants.

1. LE PROJET DE RECHERCHE-FORMATION; L'ÉQUIPE-ÉCOLE ET LE PERFECTIONNEMENT

1.1 Le contexte

Les dernières années ont été marquées par une vaste réflexion collective sur la qualité du système d'éducation au Québec. Au coeur de cette réflexion, la valorisation de la profession enseignante est perçue comme un axe essentiel de développement. Les pratiques pédagogiques, fortement encadrées par une gestion centralisée du régime pédagogique et des programmes d'études et par une organisation scolaire soumise à la rigidité des règles administratives et des conventions collectives, doivent être remises aux mains des enseignantes et des enseignants. Une révision en profondeur des programmes de formation des maîtres est déjà entreprise, impliquant tous les acteurs concernés. Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants est également objet de remise en question.

Dans la perspective de valorisation de la profession enseignante, le perfectionnement n'est pas abordé comme une étape de la mise en oeuvre d'un changement défini par le système, comme il l'avait été dans la vaste opération d'implantation des nouveaux programmes tout au long des années 80, mais plutôt comme une composante essentielle de la prise en charge par les équipes-écoles des actions favorisant la réussite scolaire et comme un outil indispensable de professionnalisation des enseignantes et des enseignants. Une telle perspective remet en cause non seulement le perfectionnement actuel du personnel enseignant mais, et davantage, les pratiques de gestion de ce perfectionnement.

1.2 L'historique du projet

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est à l'origine de la volonté de changement des pratiques de gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants du Québec. Au cours de l'année 1991-1992, la Direction de la formation du personnel scolaire du MEQ élabore un projet d'intervention auprès du réseau scolaire, dans la perspective du développement d'une politique de formation continue des enseignantes et des enseignants des ordres primaire et secondaire. L'intention ministérielle est de redonner aux équipes-écoles la responsabilité de leur propre perfectionnement et de miser sur le leadership des directions d'écoles pour en assurer la gestion participative.

La stratégie retenue par le MEQ pour réaliser son intention est, dans un premier temps, de perfectionner les directrices et les directeurs d'écoles pour les rendre aptes à élaborer et à gérer avec leur équipe-école, un plan de perfectionnement de cette dernière, et dans un deuxième temps, de supporter la mise en oeuvre de ces plans de perfectionnement. Deux régions pilotes sont alors désignées pour mener à bien le perfectionnement des directrices et des directeurs d'écoles volontaires.

La Direction régionale du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine propose le projet d'intervention au Comité de concertation des directeurs généraux au printemps 1992, et convient avec celui-ci de modalités de mise en oeuvre du projet de perfectionnement des directrices et des directeurs d'écoles, tout en laissant à chacune des commissions scolaires l'initiative d'y inscrire ses directions d'écoles. La Direction régionale du MEQ assumera le leadership de l'opérationnalisation du projet.

En mai 1992, la directrice régionale du MEQ pour le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles de-la-Madeleine, s'adresse à nous, Régent Fortin et Arthur Gélinas, pour animer le perfectionnement des 90 directrices et directeurs d'écoles inscrits au projet.

En juin 1992, un contrat de commandite est conclu entre la Direction régionale du MEQ et l'Université du Québec à Rimouski, nous impliquant comme professeurs-chercheurs, et définissant les paramètres de l'opération.

En septembre de la même année, une invitation est envoyée aux personnes inscrites, indiquant la nature et les objectifs de la formation, les principes directeurs qui en guident l'organisation, et les lieux et dates des rencontres. De manière à favoriser les interactions entre les participantes et les participants de milieux différents et de commissions scolaires différentes, nous avons formé trois groupes de directrices et de directeurs, en visant la plus grande diversité dans chacun des groupes. Les rencontres de la première session ont eu lieu en octobre, novembre et décembre.

Les orientations du projet de perfectionnement ont provoqué un certain nombre de réactions chez les directrices et les directeurs d'écoles. En effet, la session d'automne amenait les participantes et les participants à approfondir la problématique du perfectionnement des enseignantes et des enseignants, à expliciter les conceptions et les visions de l'équipe-école, à développer un modèle personnel de gestion du perfectionnement de l'équipe-école et à élaborer un plan d'expérimentation de ce

modèle. Cette approche ne correspondait pas aux attentes de tous, certains souhaitant un perfectionnement plus traditionnel qui leur aurait présenté la pratique idéale de la gestion du perfectionnement. Les réactions de quelques participants et participantes ont amené les DG des commissions scolaires à vouloir rencontrer les animateurs des sessions. Régent Fortin a rencontré le Comité de concertation des directeurs généraux à deux reprises, soit en octobre et décembre 1992, pour expliciter la démarche entreprise et ses implications.

Les deuxième et troisième sessions se sont déroulées comme prévu, au printemps et à l'automne 1993.

À la demande du Comité de concertation des directeurs généraux des commissions scolaires, une session de deux jours, à l'intention des DG des commissions scolaires et des DSE, a été tenue en octobre 1993 : à Rimouski pour les commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent et à New-Carlisle pour les commissions scolaires de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine. Cette session visait une appropriation des résultats de la démarche par les DG et les DSE ainsi qu'un réinvestissement dans la dynamique de gestion de chacune des commissions scolaires.

En octobre 1993, le projet a été présenté au forum national sur la Formation continue, tenu à Québec sous les auspices du ministère de l'Éducation, qui regroupait des représentants de divers groupes impliqués dans la gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

Enfin, les participantes et les participants aux diverses sessions régionales de perfectionnement, tant les directions d'écoles que les DG et les DSE, ont manifesté le désir de se rencontrer au printemps 1994 pour prendre connaissance du rapport de recherche sur le projet. Deux rencontres auront lieu pour le dépôt du rapport, soit le 10 mars à Rimouski et le 23 mars à Gaspé.

1.3 Les acteurs du projet

L'historique qui précède relate plusieurs événements relatifs au projet de formation-recherche mettant en interaction plusieurs acteurs; il convient de souligner les contributions diverses de ces acteurs, contributions qui ont rendu possible la réalisation d'un projet d'une telle nature et d'une telle envergure.

La Direction de la formation du personnel scolaire du MEQ a été l'investigatrice de l'élaboration d'un projet d'intervention dans le réseau scolaire portant sur le perfectionnement des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Ce projet a d'abord été proposé comme projet pilote dans deux régions administratives du Québec, dont celle du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine. Le projet s'inscrit dans le cadre d'élaboration d'orientations nationales de formation continue du personnel scolaire, orientations dont les principaux éléments ont été soumis à la consultation des divers groupes impliqués lors du forum national sur la Formation continue, mentionné précédemment. La Direction de la formation du personnel scolaire a assumé la majeure partie des coûts liés à l'expérimentation. Au cours de l'année 1993-1994, le projet a été élargi à six autres régions administratives du Québec.

La Direction régionale du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine est à l'origine du projet régional; elle a proposé le projet au Comité de concertation des directeurs généraux des commissions scolaires et a convenu avec celui-ci des orientations et des modalités de réalisation du projet dans la région. La Direction a également assumé le leadership de l'opérationnalisation du projet, de l'engagement des ressources et de la commandite avec l'Université du Québec à Rimouski. Elle a enfin assuré la communication et la coordination avec la Direction de la formation du personnel scolaire du MEQ, avec les professeurs-chercheurs engagés comme animateurs de la démarche de perfectionnement et avec le Comité de concertation des directeurs généraux.

Le Comité de concertation des directeurs généraux des commissions scolaires de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine a joué un rôle important et décisif dans la mise en oeuvre du projet en acceptant que la région soit une région pilote, en déterminant avec la Direction régionale les orientations et les modalités du projet, en s'assurant de la compréhension de la démarche menée par les animateurs, en

organisant une session à l'intention des DG et des DSE, et en mettant en place un mécanisme de suivi au perfectionnement.

Les commissions scolaires de la région ont assuré l'inscription et la participation des directrices et des directeurs d'écoles au projet, ont favorisé les mises en commun des résultats du perfectionnement dans leur milieu, et ont assumé une partie des coûts de l'opération à l'intérieur de leur budget de perfectionnement des cadres d'écoles : démarche essentielle à la poursuite des transformations de pratiques de gestion entreprises dans les divers milieux.

L'Université du Québec à Rimouski, a quant à elle, accepté la commandite du projet, et permis à deux de ses professeurs de s'impliquer dans un projet régional, touchant directement le développement des pratiques de gestion et des pratiques pédagogiques.

Les directrices et les directeurs d'écoles impliqués dans le projet, en sont les principaux acteurs. Leur engagement, dans une démarche de questionnement sur leur propre pratique de gestion du perfectionnement, ainsi que leur intérêt pour l'implication de leur équipe-école dans cette pratique ont été les éléments constitutifs de la réalisation du projet et demeurent essentiels à un suivi significatif. Le tableau suivant fait état de la participation des directrices et des directeurs d'écoles au projet; on y trouve, pour chacune des commissions scolaires, identifiée par une lettre, le nombre d'inscriptions initiales au printemps 1992, et le nombre de participantes et de participants aux trois sessions : la session 1 tenue à l'automne 92; la session 2 tenue au printemps 93 et la session 3 tenue à l'automne 93.

TABLEAU 1 - Participation des directrices et des directeurs d'écoles

Commission scolaire	Inscriptions initiales	Participation		
		Session 1	Session 2	Session 3
A	2	2	2	2
B	6	6	6	6
C	5	4	0	1
D	5	5	5	3
E	12	11	4	3
F	8	5	2	2
G	8	7	5	4
H	6	6	5	3
I	8	8	4	5
J	5	4	4	2
K	7	6	6	4
L	4	1	0	1
M	4	4	1	0
N	17	12	8	3
O	2	2	1	1
P	3	2	1	1
Total	**102**	**85**	**54**	**41**

Il est important de mentionner que 51 participants et participantes avaient manifesté leur intention de prendre part à la troisième session, mais que 10 d'entre eux nous ont signifié ultérieurement leur impossibilité d'y assister.

Les animateurs de la démarche, grâce à la collaboration de l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet, ont pu vivre une expérience enrichissante qui correspond à leur conception de la formation continue où leur rôle d'accompagnateurs vise la prise en charge par les participantes et les participants de l'autotransformation des pratiques professionnelles. La réalisation du volet recherche a été largement facilitée par une auxiliaire de recherche Brigitte Isabel qui a collaboré à la cueillette et au traitement des données, de même qu'à la production du présent rapport.

1.4 Les fondements théoriques

L'articulation d'une stratégie intégrant la formation et la recherche s'est faite autour de certaines façons de voir le changement, le rapport théorie-pratique et la formation; ces visions sont à la fois issues d'une position ontologique (théories et modèles théoriques) et d'une position praxéologique (analyse de pratiques et modèles d'action).

Vision du changement

Le changement auquel nous nous intéressons, tant sur le plan de la recherche que sur le plan de l'intervention, est le changement émergent. Nous ne nions pas que le changement puisse être planifié et se produire à travers la mise en oeuvre de plans d'action explicites, mais ce n'est pas de ce type de changement dont nous nous préoccupons. Nous sommes plus concernés par le changement issu de la dynamique complexe des stratégies des acteurs, dans des situations où les représentations du réel sont multiples, fort diversifiées et souvent en opposition, alors que les enjeux sont peu explicites et souvent dissimulés.

Dans ces situations complexes, aux contours peu définis, ce sont les intentions des acteurs et les moyens mis en oeuvre qui suscitent notre intérêt, plutôt que les facteurs pouvant être des déterminants de leur comportement. Le changement émergent est la résultante de l'interaction des acteurs plutôt que l'objectif de cette interaction; si ce changement peut s'avérer à certains moments, prévisible, si on peut l'associer aux intentions de certains acteurs, s'il arrive parfois qu'il soit inéluctable, il n'est pas objet d'une planification initiale explicite et concertée.

Dans le cas du projet de formation-recherche sur la gestion du perfectionnement des équipes-écoles, nous n'avons pas considéré l'intention ministérielle, de prise en charge de leur perfectionnement par les équipes-écoles, comme l'objectif à atteindre ou comme le «changement à implanter» mais plutôt, comme l'intention ferme d'un des acteurs en présence. La formation qui s'adresse aux directrices et aux directeurs d'écoles n'est pas une sensibilisation au plan d'implantation, ni une habilitation au modèle de gestion retenu par les promoteurs du projet, mais bien une réflexion sur cette intention, sa pertinence, sa praticabilité et ses effets sur les pratiques de gestion actuelles; c'est aussi une mise en mouvement des acteurs locaux sur cette question, dans les limites mêmes

du processus interactif, c'est-à-dire en tenant compte de l'intention réelle de certains acteurs au regard de la marge de manoeuvre qu'ils reconnaissent aux autres. Il se peut que certains des changements qui émergeront de cette démarche soient fort éloignés de l'intention initiale et que d'autres y correspondant entièrement; nous anticipons pour le moins une transformation des représentations d'un certain nombre d'acteurs et une mise en oeuvre de stratégies nouvelles.

La dimension recherche et son intégration à la formation prennent ici tout leur sens; en effet, la recherche vise à produire de façon systématique des lectures de situation qui alimenteront tant les directrices et les directeurs d'écoles impliqués que les commissions scolaires où oeuvrent ces personnes, que le ministère de l'Éducation qui commandite le projet et les chercheurs qui y contribuent. Les changements en émergence seront l'objet de ces diverses lectures.

Vision du rapport théorie-pratique

La vision du rapport entre la théorie et la pratique constitue une base importante de la définition de notre stratégie d'intervention auprès des directrices et des directeurs d'écoles. Notre analyse, fondée sur des expériences antérieures, indique que les pratiques de gestion ne sont pas des applications de modèles théoriques préalablement définis et acquis par les praticiens; ces pratiques sont plutôt issues de l'expérience elle-même, et se développent à travers des processus divers tels l'imitation, l'essai et l'erreur, la réflexion sur la pratique, l'analyse de sa pratique, les échanges entre praticiens, la confrontation aux modèles théoriques, etc.

Pour le praticien, la théorie est souvent source de validation ou de confirmation d'une pratique existante, et parfois une occasion de légitimation de cette pratique auprès de ses collègues, de ses supérieurs ou de ses commettants. Elle peut être aussi source de confrontation et de déséquilibre au regard d'une pratique de gestion effective. La théorie a rarement un caractère prescriptif par rapport à la pratique; étant habituellement la résultante d'un processus de généralisation à partir de la pratique, elle est suffisamment générale pour éclairer l'action ou aider à son analyse, mais elle peut rarement prédire ou déterminer l'action dans une situation particulière. Si les praticiens savent très bien utiliser la théorie comme argument de leur discours

stratégique, ils demeurent très prudents ou réservés quant à son utilisation dans leur action.

L'expérience de l'intervention auprès des praticiens nous amène à situer tout effort de théorisation ou de démonstration théorique dans une démarche permettant d'abord d'expliciter et de modéliser les pratiques actuelles, puis d'analyser ces pratiques à l'aide de modèles théoriques pertinents, et enfin, de réinvestir les résultats de cette analyse dans la modélisation et une expérimentation de nouvelles pratiques. Cette démarche se caractérise par la séquence Pratique-Théorie-Pratique, séquence mise en oeuvre dans l'ensemble du projet comme à l'intérieur de chacune des sessions et même de chacune des activités d'une session donnée.

De plus, le réinvestissement des lectures de situations, que nous-mêmes faisons comme chercheurs, se situera à la phase «théorie» d'une séquence, et portera autant sur des éléments de pratiques de cette séquence que sur ceux d'une séquence antérieure. Par exemple, les rencontres effectuées dans le milieu, auprès des directrices et des directeurs d'écoles, nous ont permis de faire le point avec eux sur les problèmes de pratique qu'ils rencontraient, de procéder sur place à des essais de théorisation ou d'analyse inspirés de modèles théoriques, ou de faire part des lectures de situation que nous avions faites à partir des travaux des sessions précédentes.

Sur le plan de l'intervention, cette séquence Pratique-Théorie-Pratique nous oblige à identifier en situation et «en direct» les théories et les modèles théoriques qui nous semblent pertinents, et à exécuter en situation et «en direct» des tentatives de théorisation. Sur le plan de la recherche, notre intérêt porte sur le réinvestissement faits par les praticiens de ces apports théoriques, ce qui nous permet de dégager un construit théorique sur le réinvestissement.

Vision de la formation

La formation des directrices et des directeurs d'écoles est vue comme un processus de transformation de leurs pratiques actuelles et non comme une addition d'une nouvelle pratique. La gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants fait déjà partie de la pratique de gestion d'une directrice ou d'un directeur d'école, cette pratique pouvant consister à se tenir le plus possible à l'écart du processus décisionnel ou à

s'engager entièrement dans ce processus, en passant par toutes les positions intermédiaires et toutes leurs variantes.

Mais, indépendamment de leur degré d'implication, ces acteurs ont déjà une représentation du perfectionnement, de l'équipe-école, de leur rôle dans l'organisation et, ils ont déjà une stratégie d'action ou d'inaction dans ce dossier. Notre stratégie de formation consiste à donc à faire expliciter ces représentations, à les comparer et à les confronter, à modéliser les stratégies actuelles, à identifier les intentions de transformations de ces pratiques et à mettre en oeuvre l'expérimentation de nouvelles stratégies.

Les caractéristiques des situations de formation qui sont les plus appréciées par les participantes et les participants sont d'une part le moment d'arrêt, de retrait de l'action, de recul par rapport à l'action et à ses urgences, et d'autre part la présence de pairs praticiens et de ressources extérieures avec qui échanger.

Pour nous, ce qui est précieux, c'est l'opportunité de voir en action le rapport théorie-pratique. Ces mises en situation constituent à la fois une situation laboratoire pour nous et un vécu réel pour les participants et les participantes.

1.5 La nature du projet

L'analyse faite par les animateurs de la commande ministérielle a porté sur le changement qu'entraînait cette nouvelle vision et ses implications sur les pratiques de la gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Il est rapidement apparu que la prise en charge de son perfectionnement par l'équipe-école constituait un changement majeur de pratique pour la plupart des intervenants.

En effet, les enseignants et les enseignantes ont l'habitude de décider personnellement de leur perfectionnement et de réclamer un remboursement des frais encourus auprès du Comité paritaire syndicat-commission scolaire qui gère les fonds de perfectionnement. Également, les enseignantes et les enseignants ont l'habitude de participer à toutes les activités de perfectionnement décidées par la commission scolaire, particulièrement celles qui ont trait à l'implantation des programmes. Dans la majorité des cas, l'équipe-école n'est pas impliquée dans le processus décisionnel.

Les directrices et les directeurs d'écoles, pour leur part, sont généralement absents du processus de gestion du perfectionnement individuel des enseignantes et des enseignants, et peu présents aux décisions des Services éducatifs en ce qui a trait au perfectionnement collectif.

Les responsables des Services éducatifs des commissions scolaires verront, en quelque sorte, à diminuer leurs principales responsabilités au profit des équipes-écoles, et le rôle des Comités paritaires sera sans doute remis en question.

Quant aux DG des commissions scolaires, ils devront dorénavant se préoccuper d'un dossier qui ne manquera pas d'être soumis aux tables de gestion où siègent les directions d'écoles.

Mais en plus de toucher les rôles de la plupart des intervenants, le changement projeté se réfère à un concept nouveau, celui d'équipe-école, dont on sait peu de choses, et dont on ignore le sens que lui donnent les directrices et les directeurs d'écoles ainsi que les enseignantes et les enseignants.

Enfin, les représentations du perfectionnement que se font les divers acteurs peuvent varier considérablement et les modèles de gestion qu'ils élaborent et utilisent sont également très diversifiés.

Devant l'ampleur et la complexité du changement projeté et pour lequel on demande de former les directrices et les directeurs d'écoles, il est proposé à la Direction régionale du MEQ d'intégrer la recherche et la formation des directions d'écoles dans une opération qui vise à faire émerger des modifications de pratiques qui, tout en s'inscrivant dans la poursuite de l'intention initiale, n'en seront pas moins diversifiées et inscrites dans les réalités actuelles des pratiques de gestion individuelles et organisationnelles.

Il ne s'agit donc pas d'une démarche visant à produire partout le même effet, soit l'implantation d'un modèle uniforme de gestion du perfectionnement. Aucun modèle de gestion n'est proposé mais, comme animateurs, nous entendons accompagner les directions d'écoles dans une démarche d'explicitation de leurs représentations de l'équipe-école et du perfectionnement, d'élaboration de leur propre modèle de gestion du perfectionnement et de leur propre stratégie de mise en place de ce modèle.

Il est donc convenu avec la Direction régionale d'un projet de formation-recherche ayant les caractéristiques suivantes.

- Le volet formation est articulé autour de deux axes qui sont la prise en charge par l'équipe-école de son perfectionnement et le leadership de la direction dans la gestion de la diversité qu'implique cette appropriation.

- Le volet recherche vise à alimenter les acteurs sur leurs représentations et leurs modes d'action, et à fournir au ministère de l'Éducation un état de la question dans la région, ainsi que des recommandations pertinentes à l'élargissement éventuel du projet à l'ensemble du Québec. Il vise également à enrichir le domaine du savoir en ce qui a trait aux problématiques du perfectionnement des enseignantes et enseignants et aux représentations que s'en font les directrices et les directeurs d'écoles.

Le projet constitue une démarche d'émergence de modèles diversifiés de gestion du perfectionnement des équipes-écoles et les principes suivants en orientent la réalisation.

Principe 1
La formation des directions d'écoles doit être axée sur la transformation ou la confirmation des pratiques actuelles et non sur l'ajout d'une technicalité extérieure.

Principe 2
Les participantes et les participants sont considérés comme les experts du contenu et les formateurs comme les experts du processus.

Principe 3
La démarche de formation doit s'amorcer sur une explicitation des représentations des participantes et des participants, à la fois sur la question du perfectionnement et sur la perception de la réalité de l'équipe-école. Ces deux ordres de représentations doivent faire l'objet d'une confrontation à la fois pratique et théorique et déboucher sur des décisions éclairées d'action.

Principe 4
La démarche implique la mise en oeuvre d'actions de la part des directions d'école et un accompagnement sur le terrain de la part des formateurs.

Principe 5
La démarche doit permettre une objectivation des apprentissages, leur intégration dans des cadres conceptuels et leur insertion dans une pratique renouvelée.

Principe 6
C'est la fonction de recherche qui s'articule autour de la fonction formation et non l'inverse.

Principe 7
La recherche doit porter sur les aspects fondamentaux des représentations et des décisions d'action tout en tenant compte des résultantes de l'objectivation. Il ne s'agit pas de considérer la fonction recherche comme une mesure d'impact à long terme du perfectionnement des directions d'écoles.

La réalisation du projet de recherche-formation comprend trois phases intégrant la démarche de formation et la démarche de recherche. Cette intégration s'est traduite dans des productions écrites servant à la fois les fins de formation et les fins de recherche. Le tableau suivant présente les liens entre la démarche de formation et la démarche de recherche.

TABLEAU 2 - Plan du projet de recherche - formation

PHASES DU PROJET	DÉMARCHE DE FORMATION	DÉMARCHE DE RECHERCHE
1- AUTOMNE 1992 Trois journées de formation	• énoncer et approfondir la problématique du perfectionnement des enseignantes et des enseignants • expliciter les conceptions et visions de l'équipe-école • développer les modèles personnels de gestion du perfectionnement de l'équipe-école • élaborer un plan d'expérimentation du modèle de gestion développé	• analyser les données sur les représentations du perfectionnement et de l'équipe-école • analyser les données sur les modèles de gestion • analyser les données sur les stratégies
2- PRINTEMPS 1993 Rencontres des participantes et des participants en région	• apporter un soutien aux directrices et directeurs d'écoles inscrits au projet	• analyser les données sur la mise en oeuvre des stratégies et sur le réinvestissement dans la pratique (rapport théorie-pratique)
3- AUTOMNE 1993 Session de deux jours	• partager les expériences • évaluer le projet • formuler les éléments du rapport de recherche	• faire la synthèse des données sur le projet • produire le rapport de recherche

2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA GESTION DU PERFECTIONNEMENT DES ÉQUIPES-ÉCOLES

La section précédente a permis de faire état des intentions des divers acteurs dans la mise en oeuvre du projet de perfectionnement des directions d'écoles, soit le ministère de l'Éducation, la Direction régionale, le Comité de concertation des directeurs généraux, les directeurs généraux des commissions scolaires, les professeurs de l'université concernés.

La présente section mettra l'accent sur les intentions des participantes et des participants eux-mêmes et sur leur vision de la problématique de la gestion du perfectionnement des équipes-écoles.

2.1 Les objectifs de perfectionnement des participantes et des participants

Dès le début du programme de perfectionnement, nous avons dû prendre en compte la diversité des intérêts, des intentions et des objectifs de chaque participant et participante. Le programme lui-même repose aussi bien sur la reconnaissance de la diversité des représentations que se font les directions d'écoles de la problématique de gestion du perfectionnement de leur équipe, que sur leur vision du perfectionnement des maîtres.

Par ailleurs, un des objectifs majeurs du programme est la production de modèles diversifiés de gestion du perfectionnement par les équipes-écoles. Il fallait considérer la diversité présente dans les intentions de départ, en tenir compte tout au long du processus, et la maintenir dans les modèles de gestion qui en résulteraient.

Les données analysées ci-dessous ont été recueillies à l'occasion de la première session; un tour de table a permis à chacun d'indiquer le processus décisionnel de son inscription au projet ainsi que ses attentes et ses appréhensions. Une évaluation, à la fin de la première session a été l'occasion de compléter ces informations.

On peut constater, à l'aide de ces données, que pour un certain nombre de participantes et de participants, le perfectionnement constituait une occasion de venir entendre des experts en gestion du perfectionnement leur présenter le modèle unique de gestion, sans pour autant qu'ils aient à remettre en cause ou même à s'exprimer sur leur pratique personnelle. Pour un deuxième groupe, le perfectionnement était vu comme une occasion

d'échanges avec des collègues sur les problèmes rencontrés dans la gestion du perfectionnement, sur les solutions expérimentées ailleurs et sur les intentions de chacun par rapport à l'avenir. Pour un troisième groupe, le perfectionnement constituait une occasion d'analyser leur propre pratique de gestion, de confronter cette pratique à celle de collègues, ou une occasion de recevoir des commentaires de la part des animateurs de la session. Quelques personnes enfin, s'interrogeaient sur la pertinence même de ce perfectionnement et sur les intentions véritables de ceux qui l'avaient organisé; par exemple le fait qu'il s'agisse d'un projet à caractère expérimental était perçu par certains comme une stratégie ministérielle, dont les Directions générales étaient complices, pour leur confier tout simplement une tâche supplémentaire, soit la gestion du perfectionnement.

Il est intéressant de noter que ces diverses façons qu'ont les directions d'écoles de voir leur perfectionnement se calque sur la représentation des enseignantes et des enseignants. Nous nous sommes donc retrouvés, comme nous l'avons compris plus tard au cours de la démarche, dans la même situation qui prévaut dans bon nombre d'activités de perfectionnement s'adressant aux enseignantes et aux enseignants des commissions scolaires : diversité d'attentes, d'intérêts, d'intentions et d'objectifs de la part des participantes et des participants.

Dès lors, se pose la question du transfert des apprentissages ou, en d'autres mots, la possibilité réelle de transformation de pratiques pour l'ensemble des participantes et des participants. En effet, les personnes qui ont assisté au perfectionnement en espérant y trouver l'exposé du modèle unique de gestion ont été fort déçus et ont en général moins investi dans l'élaboration de leur propre modèle. Les personnes qui ont interrogés la pertinence de ce perfectionnement et les intentions véritables des organisateurs étaient également peu enclins à partager leur pratique de gestion avec leurs collègues et encore moins à analyser leur pratique actuelle de gestion. Il faut considérer cependant qu'un certain nombre de participantes et de participants ont transformé leurs intentions en cours de perfectionnement. Ainsi, certains qui avaient manifesté beaucoup de réserve au début de la première session se sont montrés satisfaits d'avoir pu échanger avec des collègues et d'avoir pu développer leur propre modèle de gestion. La leçon que nous pouvons tirer de ce qui précède est que l'expression et l'analyse des besoins et des attentes des participantes et des participants devraient être réalisées non seulement au début des activités de

perfectionnement mais dès la planification du perfectionnement, c'est-à-dire au moment même où, par rapport à une problématique de pratique professionnelle, on identifie les besoins et où on organise les activités. Ainsi, si au départ une équipe-école s'interroge sur le sens que chacun donne au perfectionnement, soit une activité d'information sur la pratique, une activité d'échange avec les collègues ou une activité d'analyse de sa pratique, nous croyons que les chances d'arriver à de véritables transformations de pratique sont beaucoup plus grandes que si ces questions sont ignorées ou escamotées.

2.2 Le processus décisionnel d'inscription au perfectionnement

Lors du tour de table, au début de la première session, les participantes et les participants ont été invités à expliquer le processus décisionnel qui avait conduit à leur inscription à ce perfectionnement. Nous avons regroupé ces processus en trois catégories :

- la première catégorie inclut les personnes pour qui la décision de participer est une décision personnelle, suite à une information fournie ou à une invitation faite par leur directeur général;
- la deuxième catégorie regroupe les personnes qui se sont inscrites ou qui ont été inscrites par une décision administrative prise par leur directeur général;
- la troisième catégorie représente les personnes pour qui la décision a été prise collectivement, soit en table de gestion de la commission scolaire, soit en comité de direction de l'école.

Le tableau 3 à la page suivante présente les différentes catégories de décisions pour chacune des commissions scolaires.

TABLEAU 3 - Origine décisionnelle de participation

Commission scolaire	Décision personnelle Groupe 1 2 3	Décision administrative Groupe 1 2 3	Décision partagée Groupe 1 2 3	Décision non précisée Groupe 1 2 3	Total
A	1		1		2
B	2	2		1 1	6
C	2 2				4
D	1	2 2			5
E	1 3 1		3 1	1 1	11
F	2	1		1 1	5
G	3		1 2	1	7
H	2 3			1	6
I	3 1		1	1 1 1	8
J		1	1	1 1	4
K	2	2 2			6
L		1			1
M	1		1	1 1	4
N	3 2	4 2		1	12
O		1 1			2
P	1	1			2
Total	**11 16 9**	**7 6 9**	**4 3 4**	**5 6 5**	**85**
	36	22	11	16	
	42 %	**26 %**	**13%**	**19 %**	

On peut remarquer qu'il s'agit dans 42 % des cas, d'une décision personnelle prise à la suite d'une offre de la Direction générale ou d'une information sur le projet, dans 26 % des cas, d'une décision administrative où la Direction générale a pris l'initiative d'inscrire les personnes sans nécessairement les consulter, dans 13 % des cas, d'une décision partagée, prise au sein du comité de gestion ou de l'équipe-école, et dans 19 % des cas, l'origine de la décision n'a pas été précisée.

Les données de ce tableau permettent de soulever un certain nombre de questions relatives au processus d'engagement des participantes et des participants dans une démarche de perfectionnement visant la transformation de leur pratique.

Ce processus d'engagement implique une appropriation de la problématique, sur laquelle les participantes et les participants fondent la pertinence de l'activité de

formation. Nous constatons que les directrices et les directeurs d'écoles de la deuxième catégorie **décision administrative** ont davantage remis en cause la pertinence du programme de perfectionnement. D'ailleurs, le nombre de participantes et participants de cette catégorie serait plus élevé si nous n'avions pas considéré le fait que certains, bien qu'ayant été inscrits par leur directeur général, ont indiqué leur intérêt personnel à participer au programme; nous avons inclus ces personnes dans la catégorie **décision personnelle.**

Dans toute démarche de transformation de pratique, la participation aux opérations de gestion précédant la tenue des activités de perfectionnement nous apparaît essentielle à la motivation et à l'engagement des participantes et des participants . Lorsque cette participation est absente, la médiation de pertinence se fait à l'intérieur même de l'activité de perfectionnement. Ce qui rend le démarrage de cette activité beaucoup plus difficile, voir pénible, la décision d'engagement dans la démarche étant alors liée à l'intérêt intrinsèque de l'activité ou à la performance des formateurs. Nous avons particulièrement rencontré des difficultés de cette nature dans le deuxième groupe, où bon nombre de participantes et de participants ont adopté au départ une position d'observateurs.

Nous croyons que les mêmes observations quant au processus d'engagement, dans une activité de perfectionnement visant un changement de pratiques, s'applique chez les enseignantes et les enseignants.

2.3 Les attentes

Lors du même tour de table, les participantes et les participants ont exprimé leurs attentes au regard du projet. Nous les avons regroupées sous trois catégories : les attentes relatives à des actions, les attentes relatives à des valeurs, les attentes relatives à des besoins personnels.

La catégorie **actions** regroupe les énoncés faisant référence à des activités telles que : identifier des besoins de perfectionnement d'une équipe-école, élaborer un plan de perfectionnement pour une équipe-école ainsi que changer une culture, notamment décentraliser le perfectionnement.

La catégorie **valeurs** regroupe les énoncés traitant du perfectionnement personnel en tant que gestionnaire, de l'importance du travail d'équipe, et de la réalisation de projets intéressants.

La catégorie **besoins personnels** regroupe les énoncés tels que : «nous sommes venus voir c'est quoi ce projet et en profiter pour souffler». Le tableau 4 présente le nombre d'énoncés mentionnés à l'intérieur de chacune des commissions scolaires et ce pour chacune des catégories.

TABLEAU 4 - Attentes mentionnées à la session 1

Commission scolaire	Actions Groupe 1	2	3	Valeurs Groupe 1	2	3	Besoins personnels Groupe 1	2	3	Total
A									1	1
B	1					2				3
C	1	1								2
D	1		1							2
E	1			1		1				3
F	1		1							2
G	1		1						1	3
H			2					1	1	4
I			1							1
J				1						1
K				3						4
L										0
M				1						1
N	2		1	2					1	6
O										0
P										0
Total	8	2	7	8	0	3	0	1	4	33
	17			11			5			
	52 %			33 %			15 %			

Les données du tableau 4 font ressortir que parmi les 33 énoncés sur les attentes, 52 % appartiennent à la catégorie **actions**, 33 % à à la catégorie **valeurs**, alors que 15 % de ces énoncés sont sont de l'ordre des **besoins personnels**. Nous remarquons que les attentes proviennent en grande partie du groupe 1 et elles sont partagées entre la catégorie actions et la catégorie valeurs. Comparativement aux deux autres groupes, le groupe 2 a exprimé peu d'attentes.

Le tableau 5 indique la relation existante entre les attentes évoquées et l'origine décisionnelle de participation. Pour réaliser ce tableau, nous avons relevé, pour chacune des personnes qui ont évoqué une attente, l'origine de leur décision de participer au projet.

TABLEAU 5 - Origine décisionnelle et attentes

Origine décisionnelle	Actions	Valeurs	Besoins personnels	Total
Décision personnelle	3	2	1	6
Décision administrative	12	6	4	22
Décision partagée	1	1	0	2
Décision non précisée	1	2	0	3
Total	17	11	5	33

Parmi les personnes ayant exprimé des attentes, on remarque que l'origine de la décision de participation relève, pour la majorité, d'un choix administratif et que ces attentes visent l'action. On peut également constater que les vingt-deux personnes, dont la décision de participation relève d'un choix administratif, (voir le tableau 3), ont toute exprimé des attentes par rapport au projet. Ce constat nous amène à interroger le sens des attentes de ce groupe de personnes. En mettant en relation ce phénomène avec les propos que nous tenions précédemment sur le processus d'engagement dans l'activité de perfectionnement (voir le point 2.2), nous formulons l'hypothèse que ces 22 personnes se plaçaient en situation de négociation de la pertinence de l'activité avec les formateurs, cette médiation n'ayant pas été faite préalablement.

Est-il souhaitable que les personnes en perfectionnement influencent la nature du perfectionnement au moment de sa planification ou au début de la formation elle-

même? Les interlocuteurs des personnes en perfectionnement dans cette négociation doivent-ils être les responsables de la planification ou les formateurs eux-mêmes?

Notre expérience du perfectionnement nous indique que, de façon générale, cette négociation se fait en début de formation, entre le groupe et les formateurs. Mais l'expérience du projet de formation-recherche nous indique que la négociation entre le groupe et les formateurs est accentuée quand les personnes n'ont pas influencé le processus de planification du perfectionnement. Dans le cas de ce projet, d'ailleurs, nous notons la diversité des cheminements préalables ayant conduit à la décision de participer au projet de perfectionnement, diversité mettant en lumière le processus de médiation de pertinence.

Nous ne disposons pas de données suffisantes pour conclure sur cette question; tout au plus, nous pouvons ouvrir des pistes de réflexion et soulever des questions permettant l'analyse des pratiques de gestion du perfectionnement :

1. Quand les personnes en perfectionnement influencent-elles la nature du perfectionnement : au moment de la planification ou au début de la formation?

2. Qui sont leurs interlocuteurs : les gestionnaires du perfectionnement ou les formateurs?

3 Les événements qui précèdent influencent-ils la motivation et l'engagement dans une démarche de perfectionnement visant une transformation de pratique?

2.4 Les craintes

Au début de la session 1, ainsi qu'au moment de son évaluation, les participantes et les participants ont formulé des craintes. Celles-ci recouvrent deux aspects du projet : le contexte global et la session en elle-même. Ces craintes sont de plus avivées, dans le cas du groupe 3, par des commentaires négatifs provenant de certains participants et participantes des autres groupes.

Les craintes liées au contexte global du projet réfèrent à son caractère expérimental, à son suivi et à son appropriation. Ces craintes se justifient par le manque de temps, les pressions du milieu et les exigences du contexte scolaire.

En ce qui a trait à la session elle-même, certaines personnes manifestent leur peu d'intérêt à recevoir des recettes, des «kits de formation» téléguidés. D'autres personnes ont dit avoir reçu des commentaires négatifs à propos de cette session de formation.

TABLEAU 6 : Craintes énoncées à la session 1

Au début de la session 1	Groupe 1	2	3	Total
Liées au contexte global du projet	2	3	2	7
Liées à la session				
Liées aux commentaires négatifs des autres participants			3	3
Sous-total	2	3	5	10
À la fin de la session 1				
Liées au contexte global du projet	7	1		8
Liées à la session	1		1	2
Liées aux commentaires négatifs des autres participants			3	3
Sous-total	8	1	4	13
Total	**10**	**4**	**9**	**23**

Le tableau 6 expose les craintes énoncées au début; on constate que la plupart des craintes concernent le contexte global du projet, sauf pour le groupe 3, qui a surtout reçu des commentaires négatifs de quelques participantes et participants des groupes précédents. Quant au craintes formulées à la fin de la session, le même constat est pertinent, toutefois deux craintes sont apportées à l'égard de la session en elle-même.

2.5 L'évaluation

À la fin de la session 1, les participantes et les participants ont exprimé des énoncés sur des aspects de la session qu'ils considéraient satisfaisants ou insatisfaisants. Les facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction pour l'ensemble de la session ou pour certains aspects apparaissent au tableau qui suit.

TABLEAU 7 - Aspects satisfaisants ou insatisfaisants vécus à la session 1

Aspects satisfaisants	**Groupe** 1	2	3	**Total**
Satisfaction concernant l'ensemble de la session	5		9	14
Échanges avec des personnes différentes et en grand groupe	4	3	3	10
Animation respectueuse des gens			6	6
Session centrée sur notre école	2	1	5	8
Pratique et productif, on part avec des devoirs		1	6	7
Jours 2 et 3 plus pratiques, intéressants	3			3
Possibilité de covoiturage par commission scolaire		1		1
Mixage du secondaire et du primaire			1	1
Sous-total	14	6	30	50
Aspects insatisfaisants				
Insatisfaction concernant l'ensemble de la session	2	1		3
Longueurs, discussions lentes	2	4		6
Jour 1 plus théorique, difficile	3			3
Contenu insuffisant	2	1		3
Sous-total	9	6		15
Total	23	12	30	65

Un grand nombre d'énoncés d'appréciation ont été exprimés par les participantes et les participants des groupes 1 et 3. Seulement les groupes 1 et 2 ont indiqué des aspects insatisfaisants, alors que le groupe 3 n'a aucun énoncé de cet ordre. Le groupe 2 a le moins exprimé sa satisfaction ou son insatisfaction. Le groupe 3 est celui qui a le plus manifesté sa satisfaction.

On peut relever l'importance accordée aux échanges avec d'autres directrices et directeurs d'écoles. Cette observation met en lumière le principe de la formation par les pairs, soit la reconnaissance des participantes et des participants comme experts du contenu et des formateurs comme experts du processus.

La formation par les pairs implique, pour chaque participante ou participant, la reconnaissance de ses collègues comme experts du contenu et la reconnaissance de sa propre expertise.. Cette reconnaissance n'est pas toujours acquise au départ. Ainsi, dans le deuxième groupe, la compétition entre les participantes et les participants dans la définition des problématiques et dans le choix de solutions a été particulièrement frappante; elle a été présente à un moindre degré dans le premier groupe, et absente dans le troisième, où la coopération a marqué l'ensemble des échanges.

Lors de la troisième session, en octobre 93, les participantes et les participants ont eux-mêmes souligné le respect entre les personnes et la qualité de l'écoute des uns et des autres, éléments essentiels d'une stratégie de coopération et d'une démarche de formation par les pairs.

Un autre aspect qui ressort des données est la satisfaction exprimée à l'égard du caractère pratique de la formation : session centrée sur notre école ; pratique et productif, on part avec des devoirs; jour 2 et 3 plus pratiques, intéressants. Le groupe 3 a surtout mentionné ces facteurs de satisfaction.

L'ensemble des données sur la participation, le processus décisionnel, les attentes, les craintes et la satisfaction, fait ressortir des différences marquantes entre les trois groupes de directrices et de directeurs d'écoles. L'explication de ces différences est complexe et nous n'avons pas toutes les données pour l'élaborer.

Mais nous considérons qu'il s'agit de la création de trois dynamiques différentes où la diversité des acteurs, de leurs intentions, de leurs origines, de leur dynamique organisationnelle et de leur expérience joue un rôle de premier plan. Nous observons également qu'à la dernière session, en octobre 1993, où les participantes et les participants des trois groupes initiaux étaient réunis en un seul groupe, la dynamique était nouvelle, l'esprit de coopération a prévalu, les productions ont été importantes et la satisfaction très élevée.

2.6 Les conceptions de l'équipe-école

Les participantes et les participants ont eu à décrire leur vision personnelle de l'équipe-école. Ils ont eu aussi à identifier les personnes qui composent l'équipe-école et là, on constate une grande diversité. Pour certains, l'équipe-école est composée du personnel enseignant, tandis que pour d'autres l'équipe-école est composée du personnel enseignant et de la direction, c'est-à-dire qu'ils s'incluent dans cette équipe-école. Enfin, quelques uns intègrent à la fois le personnel enseignant, la direction, les parents et les élèves. Donc, ces derniers ont une conception plus large de la composition d'une équipe-école.

Cependant, ce ne sont pas tellement les éléments de structure qui soient significatifs, mais plutôt la manière de qualifier l'équipe-école; c'est à partir de ces qualificatifs que nous avons pu dégager cinq façons de voir l'équipe-école, cinq façons qui représentent beaucoup plus la dynamique de l'équipe que sa composition :

- l'équipe-école vue comme un groupe à composer;
- l'équipe-école vue comme un groupe avec qui composer;
- l'équipe-école vue comme un groupe à mettre en action;
- l'équipe-école vue comme un groupe à mobiliser;
- l'équipe-école vue comme un groupe à soutenir.

La figure de la page suivante illustre ces cinq visions de l'équipe-école.

Un groupe à composer, cela induit que l'équipe-école existe peu ou pas, où il y a beaucoup d'individualisme, beaucoup d'isolement et beaucoup de solitude. Chacun vit sa propre pratique pédagogique sans interaction avec les autres, sans mise en commun de ses problèmes, de ses intérêts et de ses projets.

Quand on parle d'un groupe avec qui composer : il s'agit d'une équipe déjà existante, où il y a du travail de groupe observable surtout à l'intérieur de sous-groupes. Parfois, des clans peuvent s'opposer dans une dynamique où chacun des sous-groupes tente d'influencer l'ensemble de l'école ou parfois un groupe unique. Mais, dans l'ensemble c'est un groupe avec qui la direction doit composer, c'est-à-dire un groupe qui a ses propres visions, qui ne correspondent pas nécessairement à la vision que présente la commission scolaire ou la direction d'école.

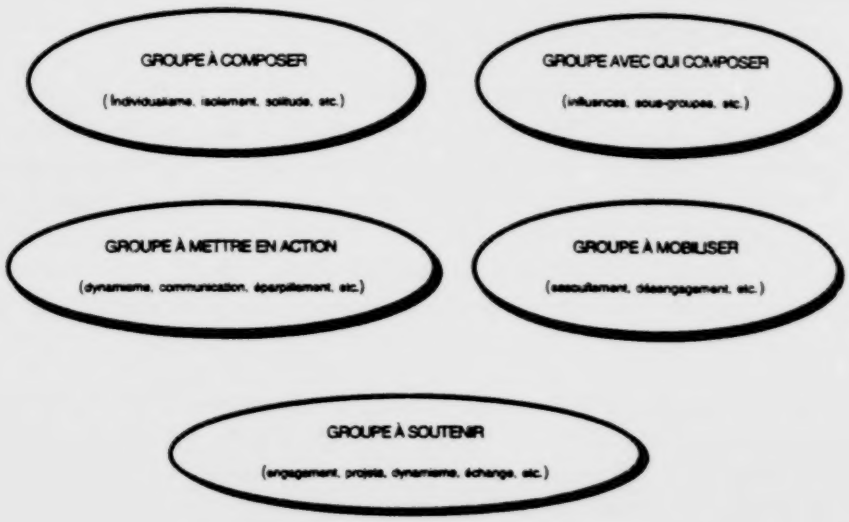

FIGURE 1 - Visions de l'équipe-école

Une troisième vision est l'équipe-école comme groupe à mobiliser : il s'agit habituellement d'une équipe où les enseignantes et les enseignants manifestent de l'essoufflement, du désengagement face à un certain nombre d'actions, particulièrement celles se rattachant au perfectionnement. C'est une équipe composée majoritairement de gens qui ont vécu bon nombre de changements imposés ou initiés par le système et auxquels ils ont dû se soumettre. Ces enseignantes et ces enseignants ont réalisé bon nombre de ces changements, ont suivi plusieurs activités de perfectionnement sur les nouveaux programmes et sur les nouvelles approches pédagogiques.

Une autre vision, celle du groupe à mettre en action : on y retrouve de la communication, du dynamisme mais également de l'éparpillement. Ce sont des gens motivés, des gens qui investissent, mais on ne sent pas de cohérence dans leurs actions. Il semble possible de mettre ce groupe en action, par la réalisation d'un projet collectif ou la mise en commun de projets individuels.

Il y a enfin l'équipe-école vue comme un groupe à soutenir : il s'agit d'une équipe déjà engagée dans un projet collectif ou dans la mise en commun de projets individuels. C'est une équipe où il y a beaucoup d'échanges et de dynamisme. Les enseignantes et les

enseignants sont déjà mobilisés, ils existent comme équipe, ils sont en action. Mais, cela exige de la direction l'apport d'un soutien pour que cette équipe demeure mobilisée et en action.

Notons d'abord la diversité des visions de l'équipe-école, chacune de ces visions présentant une dynamique particulière entre les enseignantes, les enseignants et la direction d'école. Il découle de cette diversité que les modèles de gestion du perfectionnement doivent se différencier, non seulement en fonction des caractéristiques personnelles de la directrice ou du directeur d'école, mais aussi en fonction de la dynamique de chacune des équipes-écoles.

Signalons cependant qu'il s'agit ici des représentations que se font les directrices et les directeurs d'écoles de leur équipe-école, et non de la réalité objective de cette équipe. De plus, les enseignantes et les enseignants de leur équipe-école ont leur propre représentation de la réalité. Aussi, certains ont-ils prévu, dans leur modèle de gestion, une opération de validation de leur représentation de l'équipe-école ou une opération d'explicitation par les enseignantes et les enseignants de leur propre représentation de cette équipe.

Les visions de l'équipe-école présentées ici sont des modèles conceptuels, la réalité des équipes-écoles n'est pas toujours aussi nettement marquée. Dans les faits, les équipes-écoles peuvent appartenir à plus d'un modèle ou, plus précisément, les directions d'écoles considèrent leur équipe-école comme une réalité complexe, que l'on peut définir à partir de plus d'une vision.

Ces visions de l'équipe-école ne doivent donc pas être considérées comme des catégories étanches permettant de classer les réalités des écoles mais constituent plutôt un cadre de référence pour analyser ces réalités.

2.7 Les visions du perfectionnement des maîtres

Les données recueillies permettent de dégager les représentations que se font les directrices et les directeurs d'écoles, du perfectionnement des maîtres. Ces représentations se distinguent de la manière suivante.

1. L'adaptation à des changements du système

2 Un système de résolution de problèmes
   - Développement personnel des pratiques individuelles
   - Développement organisationnel des pratiques collectives

3. Un Processus d'intégration sociale

Le tableau 8 explicite ces diverses visions en relation avec une approche pro-active ou une approche réactive aux événements.

TABLEAU 8 - Visions du perfectionnement des maîtres

VISIONS DU PERFECTIONNEMENT	APPROCHE PRO-ACTIVE	APPROCHE RÉACTIVE	CONSTATS
1. ADAPTATION À DES CHANGEMENTS DU SYSTÈME	• mise à jour • développement d'outils	• acquiescement • implantation	• résistance • essouflement • désengagement • pas de changement
2 SYSTÈME DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES			
A.Développement personnel (pratique individuelle)	• transformation de pratique • professionnalisation	• correction de pratique	• plus ou moins d'appropriation
B.Développement organisationnel (pratique collective)	• projets • gestion du changement	• retour à l'équilibre • gestion des pressions	• plus ou moins de participation • surplus de tâche
3.PROCESSUS D'INTÉGRATION SOCIALE	• cohésion • diversité	• formalisation • standardisation	• entité équipe-école

Lorsque les directrices et les directeurs d'école voient le perfectionnement comme une **adaptation à des changements du système**, par exemple des changements de programmes, des changements au régime pédagogique, cela implique dans une **approche pro-active**, la prise en charge par l'équipe-école des activités de mises à jour de leurs pratiques pédagogiques, de développement d'outils qui vont leur permettre de mieux réaliser ces changements du système. Dans une **approche réactive**, les enseignantes et les enseignants vont plutôt être en attente par rapport au système, ils vont avoir une attitude soit de soumission, soit de résignation, soit d'acquiescement En d'autres termes, ils feront les activités demandées parce qu'elles doivent être faites. Le degré d'appropriation du perfectionnement est moindre, on se situe dans un modèle d'implantation de changements décidés par d'autres. Cette dernière approche pose un certain nombre de problèmes : la résistance au changement, l'essoufflement du personnel enseignant soumis à un grand nombre de sollicitations et à un grand nombre de changements à faire. À la longue, cela entraîne un certain désengagement vis-à-vis les changements et les activités de perfectionnement et en bout de course, on constate qu'il n'y a pas de modification ou très peu aux pratiques pédagogiques. Ce problème est formulé comme en étant un de transfert des apprentissages.

Les directrices et les directeurs d'école voient le perfectionnement comme un **système de résolution de problèmes** axé sur le développement personnel, c'est-à-dire sur le développement de la pratique individuelle et, selon une **approche pro-active,** on parle de professionnalisation des enseignants, de prise en charge d'une pratique et de sa transformation. Selon une **approche réactive**, il s'agit davantage de corrections à apporter à la pratique, ces correctifs peuvant être identifiés par des activités de supervision pédagogique. Il s'agit habituellement de corriger une pratique non conforme à la pratique acceptée ou à la pratique officielle. On constate que dans une approche réactive, il y a plus ou moins appropriation des corrections apportées par le perfectionnement, donc peu de transfert des apprentissages.

On peut aussi voir le perfectionnement comme **un système de résolution de problèmes** axé sur le **développement organisationnel**. Il s'agit ici d'une remise en question des pratiques collectives.

Dans une **approche pro-active**, cette remise en question s'effectue autour de projets-écoles. Dans ces conditions, les enseignantes, les enseignants et la direction s'engagent à

définir eux-mêmes leurs projets et à les réaliser ensemble. Nous pouvons parler davantage d'une gestion du changement que d'une gestion du perfectionnement. En fait, le perfectionnement s'inscrit à l'intérieur d'une stratégie de changement de l'école.

Selon une **approche réactive**, la résolution des problèmes de développement organisationnel consiste surtout à rétablir l'équilibre de l'organisation, perturbé par des pressions extérieures. Les constats de problèmes engendrés par cette approche sont les mêmes que dans le cas du développement individuel.

Le perfectionnement est aussi vu comme un **processus d'intégration sociale**, mettant l'accent davantage sur la dynamique de l'équipe plutôt que sur les contenus d'apprentissage ou les objets de perfectionnement. Selon une **approche pro-active**, on veut favoriser la cohésion à l'intérieur d'une équipe, dans le respect de la diversité des pratiques pédagogiques.

Selon une **approche réactive**, on vise davantage à créer l'adhésion à une pratique uniforme, à des standards communs, de manière à faire face aux pressions de l'extérieur et à s'en protéger. Dans cette approche réactive, on constate également plus ou moins de participation et le perfectionnement est perçu comme une tâche supplémentaire à concrétiser. Dans ce cas, il s'agit davantage de formaliser la dynamique informelle, c'est-à-dire rendre officiel un certain fonctionnement de l'équipe en standardisant un certain nombres de pratiques. On recherche davantage l'uniformisation des pratiques.

2.8 Les visions de la problématique chez les DG et les DSE

Lors de la session de perfectionnement de deux jours à l'intention des directeurs généraux des commissions scolaires et des directrices et des directeurs des Services éducatifs, ceux-ci ont été amenés à formuler leurs représentations de la problématique de la gestion du perfectionnement des équipes-écoles.

Il en ressort deux grandes problématiques distinctes : le processus de gestion du perfectionnement et le processus d'interaction entre les écoles et la commission scolaire.

La figure suivante illustre les composantes de ces deux problématiques et les relations entre ces composantes.

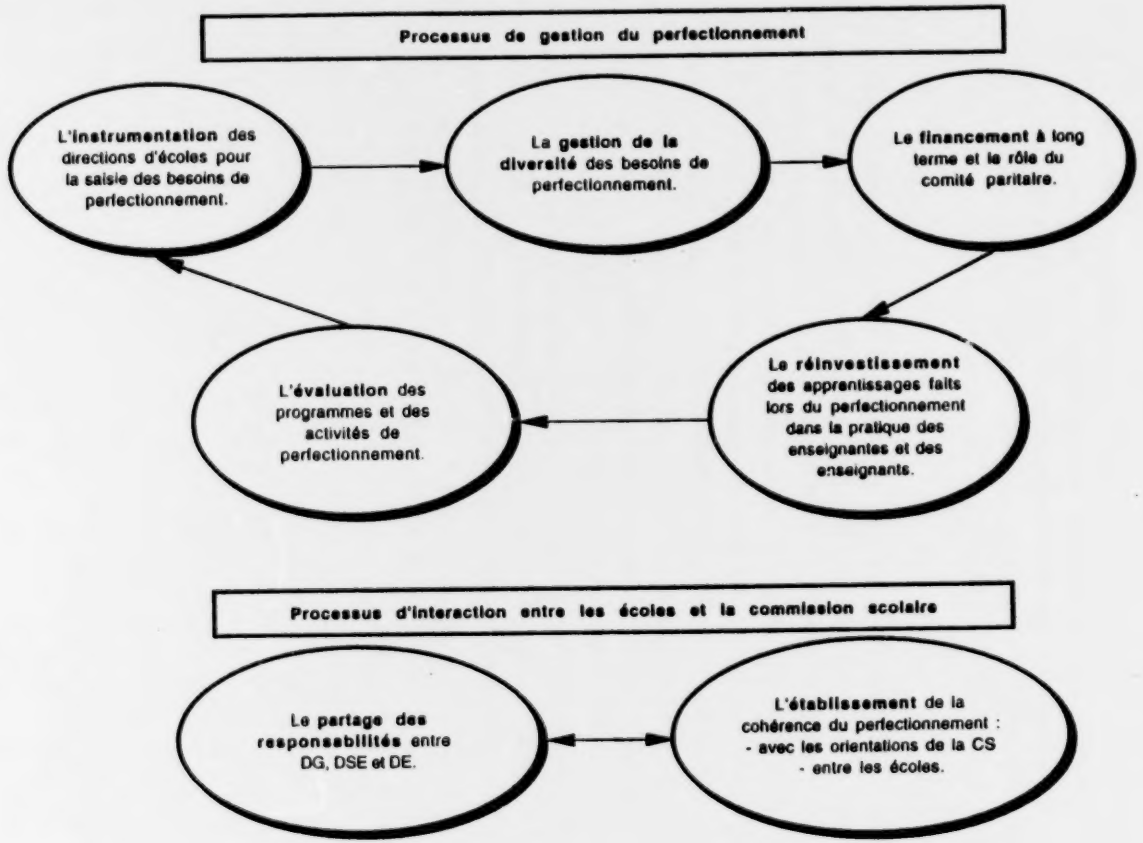

FIGURE 2 - Représentations de la problématique du perfectionnement des équipes-écoles chez les DG et les DSE

2.9 La problématique générale de la gestion du perfectionnement

La figure 3, à la page suivante, présente l'ensemble des éléments problématiques reliés à la gestion du perfectionnement. Elle permet de visualiser l'ensemble des systèmes en interaction les uns avec les autres ou en fonctionnement parallèle. Les rapports entre ces systèmes engendrent un certain nombre de problèmes que vivent les directions d'écoles dans la gestion du perfectionnement. Cette figure expose cinq systèmes de gestion dans lesquels se situent des opérations sporadiques de gestion du perfectionnement.

D'abord un **système administratif général** de la commission scolaire, où les commissaires avec la Direction générale prennent un certain nombre de décisions qui orientent et influencent le travail de la direction d'école à l'égard du perfectionnement. Par exemple, le degré de décentralisation de la gestion du perfectionnement dans une commission scolaire donnée détermine les opérations à effectuer par la direction d'école dans la gestion du perfectionnement; le rôle de la table de gestion est également déterminant. Ainsi on peut avoir des situations où les politiques provenant des commissaires et de la Direction générale, ont un caractère obligatoire pour les directions d'écoles, et d'autres situations où ces politiques constituent des orientations à l'intérieur desquelles la direction d'école a une certaine marge de manoeuvre. Dans certaines commissions scolaires, la table de gestion joue un rôle très important dans la gestion du perfectionnement quant à la détermination des priorités, la mise en commun des besoins , l'organisation de sessions de formation et l'élaboration d'une offre d'activités; dans d'autres milieux, la direction d'école dispose d'une très grande marge de manoeuvre sur ces points.

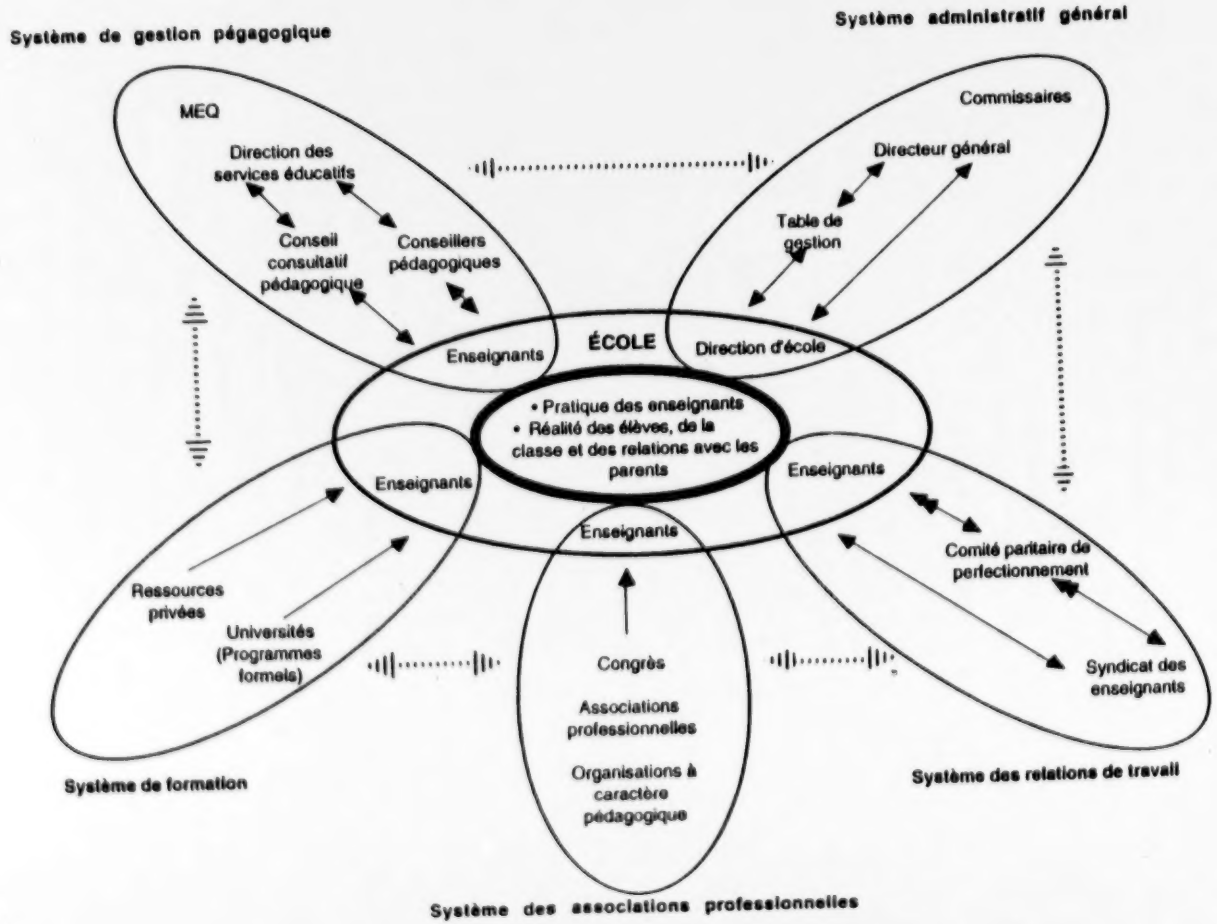

FIGURE 3 - Problématique générale de la gestion du perfectionnement des maîtres

Un deuxième système de gestion prend une place prépondérante dans la gestion du perfectionnement et c'est le **système de la gestion pédagogique**. Le ministère de l'Éducation, en fournissant les programmes officiels, détermine une bonne part de la pratique pédagogique des enseignantes et des enseignants. La Direction des services éducatifs d'une commission scolaire, par l'intermédiaire de ses conseillères et ses conseillers pédagogiques, participe à l'implantation des programmes et des politiques ministérielles. Par ailleurs, des enseignantes et des enseignants participent au Comité consultatif pédagogique existant au sein des commissions scolaires et généralement rattaché à la Direction des services éducatifs. Il est important de préciser que jusqu'à maintenant, ce système a eu un impact majeur dans l'identification des besoins de perfectionnement, dans l'organisation des activités et dans le choix des ressources. Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont été dans plusieurs commissions scolaires les ressources privilégiées particulièrement pour l'implantation des programmes. Les directrices et les directeurs d'écoles mentionnent que pour un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, l'essoufflement ou le désengagement concernant le perfectionnement serait en grande partie, lié à l'ampleur des changements voulus par le ministère de l'Éducation et véhiculés par les services éducatifs des commissions scolaires.

Un troisième système qui a un impact majeur dans la gestion du perfectionnement est le **système de formation**. En plus du perfectionnement décidé et organisé par les services éducatifs des commissions scolaires, il y a diverses activités ou programmes de perfectionnement provenant de ressources privées. Celles-ci ont développé ce qu'on appelle des «kits de formation», traitant par exemple, des questions comme la gestion de classe, la gestion mentale, l'application du potentiel intellectuel, etc.. Il y a également les programmes formels des universités qui dispensent des certificats en psychopédagogie, en application pédagogique des ordinateurs et en enseignement religieux, etc.. Somme toute, ce système de formation est relativement indépendant du système de gestion pédagogique et on relève un certain nombre d'incohérences entre ces deux systèmes. Il semble que la formation dispensée dans le cadre de ce système de formation ne correspond pas toujours aux changements souhaités par le ministère de l'Éducation et véhiculés par les Services éducatifs. À l'inverse, pour quelques formateurs privés et universitaires, les changements véhiculés par les Services éducatifs et provenant du ministère de l'Éducation, ne constituent pas toujours des éléments essentiels à la pratique éducative des enseignantes et des enseignants. Ces ressources élaborent le perfectionnement davantage sur la base soit d'une expérience personnelle

ou sur la base de connaissances théoriques. Les enseignantes et les enseignants réagissent à ces diverses formations, soit en indiquant que la formation reçue est trop théorique et peu pratique, ou que la formation pratique donnée à l'intérieur de ces activités correspond à une pratique idéale et est difficilement applicable dans leurs classes avec leurs élèves et leurs programmes.

Un quatrième système qui a également une grande influence sur la gestion du perfectionnement est le **système des associations professionnelles** qui organisent plusieurs colloques et congrès. Les activités de ces diverses associations à caractère pédagogique sont considérées par les enseignantes et les enseignants comme étant du perfectionnement et leur perfectionnement est généralement accepté par les Comités paritaires.

Le dernier système dont on traite a également une importance dans la gestion du perfectionnement, c'est le **système de relations de travail** patronal et syndical. Ce système a mis en place les Comités paritaires de perfectionnement auxquels participent à la fois les représentants du syndicat et les représentants de la commission scolaire; ces comités jouent un rôle dans la distribution des sommes allouées au perfectionnement des maîtres. Il s'agit des sommes prévues aux conventions collectives. Les pratiques de gestion des Comités paritaires varient beaucoup d'une commission scolaire à l'autre. Dans certains cas, on considère qu'une partie des argents peut servir à la mise à jour organisée par les Services éducatifs et/ou à financer des enseignantes et des enseignants inscrits individuellement à des programmes de formation universitaire. Dans d'autres cas, ces argents servent aussi à financer des ressources privées, ou encore la participation à des congrès, des colloques, ou des manifestations d'associations professionnelles.

La figure 3 permet de bien visualiser que l'école est le lieu de convergence d'un grand nombre d'obligations ou de sollicitations provenant des différents systèmes concernés par le perfectionnement du personnel enseignant.

L'école est le seul lieu d'intégration de ces systèmes et il incombe aux enseignantes et aux enseignants, et à la direction d'école, de faire des liens dans toutes et entre toutes les activités de perfectionnement, lesquelles ne sont pas nécessairement coordonnées.

La **coordination** des diverses activités constitue donc un premier problème majeur perçu par les participantes et les participants au projet.

Les flèches pointillées reliant les différents systèmes, sur la figure 3, indiquent une certaine communication entre eux, aucun système n'étant tout à fait isolé; cependant, les directrices et les directeurs d'écoles ne perçoivent pas que ces liens sont organisés et structurés, particulièremeent entre le système de gestion pédagogique et le système de formation.

Un deuxième problème majeur est illustré par la ligne foncée entourant la pratique du personnel enseignant. C'est le problème du **manque de lien** entre les diverses sollicitations de l'extérieur et les problèmes réels de la pratique pédagogique. Ce problème est souvent défini comme un manque de praticabilité des formations reçues; mais on le formule aussi comme étant une non appropriation par les enseignantes et les enseignants de la formation qu'ils reçoivent, étant donné que ces activités de perfectionnement s'élaborent habituellement dans des systèmes extérieurs.

Selon les commentaires des directrices et des directeurs d'écoles, les résistances des enseignantes et des enseignants, leur essoufflement, et la quasi absence de transfert dans la pratique quotidienne, seraient liés au fait que les activités de perfectionnement reposent sur des fondements idéologiques, politiques et théoriques étrangers à leur pratique.

2.10 Les visions de la gestion du perfectionnement

Lors des rencontres avec les participantes et les participants, dans leur milieu respectif au printemps 93, nous avons pu dégager une figure permettant de mieux saisir les différentes visions des pratiques de gestion en vigueur dans les commissions scolaires. Plusieurs de ces visions se traduisent en polarités sur la nature et la gestion du perfectionnement.

La figure 4, à la page suivante, présente les diverses polarités dégagées. On peut voir cette figure à la manière d'un synthétiseur électronique ayant des manettes permettant de se situer quelque part sur un continuum entre chacune des polarités.

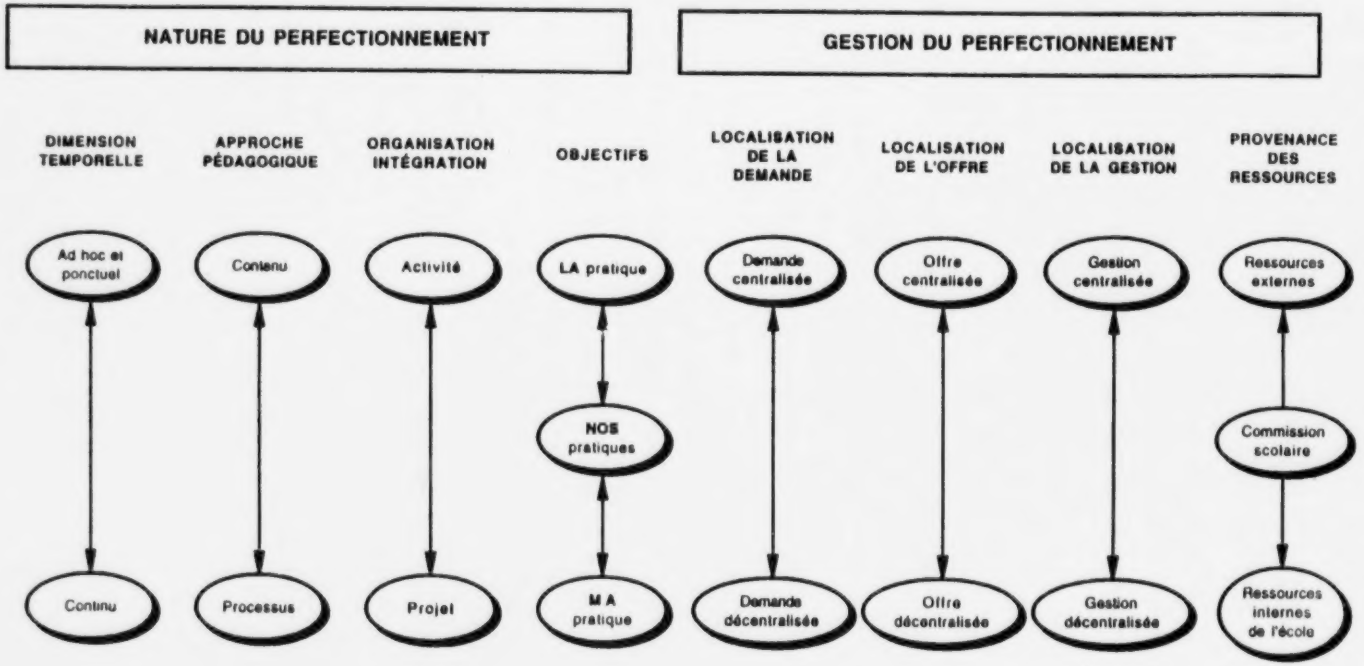

FIGURE 4 - Visions de la nature et de la gestion du perfectionnemer

On constate, à l'aide de cette figure, un certain nombre de façons de voir la nature du perfectionnement qui s'opposent.

Tout d'abord, dans sa dimension temporelle, le perfectionnement est vu par certains comme une activité ad hoc, ponctuelle et de courte durée, alors que pour d'autres, il s'agit d'une activité continue, dont les formes et l'intensité peuvent varier dans le temps.

Quant à l'approche pédagogique, certains la voient comme devant être centrée sur les contenus de perfectionnement, alors que d'autres la voient comme devant être centrée sur le processus.

Pour ce qui est de l'organisation du perfectionnement, certains la voient en termes d'activités spécifiques séparées les unes des autres, alors que d'autres la voient comme l'intégration des activités dans un projet plus global et à long terme. Ainsi, une activité de perfectionnement vécue cette année pourrait être une étape d'un projet de transformation des pratiques échelonné sur plusieurs années.

En ce qui a trait aux objectifs du perfectionnement, certains y voient la possibilité de recevoir de l'information sur «**la** pratique idéale». D'autres y voient une occasion d'échanges sur « **nos** pratiques», de mise en commun entre collègues d'une même école, d'un même niveau ou d'une même matière. Et finalement, pour certains, le perfectionnement est une occasion d'analyser «**ma** pratique», c'est-à-dire une occasion pour quelqu'un de confronter avec un expert ou avec un collègue sa façon de traiter les problèmes rencontrés et les solutions tentées pour les résoudre.

Quant à la gestion du perfectionnement, nous avons aussi noté un certain nombre de visions de la réalité souvent opposées.Tout d'abord, les lieux de prises de décisions, que nous avons appelés ici «localisation» : trois polarités sont alors présentes.

Pour certaines directions d'écoles, la problématique se situe dans la gestion des demandes de perfectionnement : demandes provenant de la commission scolaire, adressées à toutes les écoles, et demandes provenant de l'équipe des enseignantes et des enseignants de l'école.

D'autres directions d'écoles voient la problématique en terme de gestion des offres de perfectionnement : offres adressées à tous les enseignants et les enseignantes, et habituellement inscrites dans le plan de perfectionnement de la commission scolaire, par opposition à des offres provenant d'une équipe-école et proposée aux autres.

La gestion administrative et financière des ressources, constitue la troisième polarité par rapport aux lieux de décisions : soit une gestion totalement centralisée à la commission scolaire, par rapport à une gestion totalement décentralisée vers les écoles.

Enfin, la provenance des ressources présente, pour quelques directrices et directeurs d'écoles, une autre problématique dans la gestion du perfectionnement. Les ressources provenant d'un environnement extérieur à la commission scolaire, sont perçues comme plus pertinentes pour un perfectionnement visant «**la** pratique idéale», tandis que les ressources internes à l'école favoriseraient davantage les échanges sur «**ma** pratique ou **nos** pratiques d'enseignement». On remarque que les directions d'écoles situent les resources internes de la commission scolaire à une position intermédiaire.

La figure 5 permet de visualiser les croisements pouvant être opérés entre les différentes visions de la nature du perfectionnement et de sa gestion.

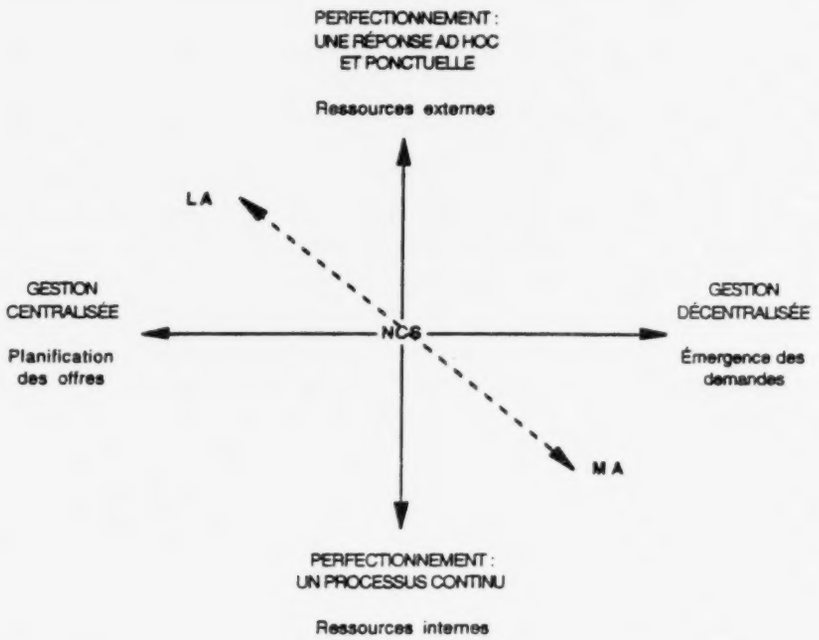

FIGURE 5 - Croisements de visions de la nature et de la gestion du perfectionnement

Cette figure illustre des façons extrêmes de considérer le perfectionnement dans un milieu donné. Soit, un perfectionnement ad hoc et ponctuel, centré sur un contenu spécifique, et faisant appel à des ressources externes, et à son opposé, un perfectionnement considéré comme un processus continu faisant appel aux ressources internes de l'école.

Par ailleurs, l'axe horizontal permet de comprendre les tensions vécues, dans certaines commissions scolaires, entre des pratiques de gestion fortement centralisées, et des pratiques de gestion fortement décentralisées telles que souhaitées par des directrices et des directeurs d'écoles.

Si, maintenant, nous situons dans cette figure les différentes attentes relatives au perfectionnement, nous pourrions avoir dans le quadrant supérieur gauche, les activités de perfectionnement qui correspondent aux attentes d'informations sur la pratique.

Le point d'intersection des deux axes permet, quant à lui, de répondre aux attentes d'échanges sur nos pratiques.

Par contre, si on se situe dans le quadrant inférieur droit, on répond aux attentes d'analyse de ma pratique.

De tout de ce qui précède, on peut conclure que les différentes pratiques de gestion du perfectionnement ne peuvent être dissociées des visions et des attentes de tous les acteurs d'une commission scolaire.

3. LES MODÈLES DE GESTION ET LEUR MISE EN OEUVRE

Lors de la première session, chaque participante et participant avait à élaborer son propre modèle de gestion du perfectionnement découlant à la fois de sa conception de l'équipe-école et de sa vision de la problématique du perfectionnement des maîtres. Il s'agissait donc de construire un modèle personnel de gestion décrivant l'ensemble des opérations à effectuer pour gérer le perfectionnement des maîtres dans son école.

Ces modèles de gestion ont été reproduits dans le «Cahier synthèse de la session 1». Tous les participants et les participantes ont déjà reçu ce cahier; pour cette raison, les modèles de gestion ne sont pas reproduits dans le présent document.

Nous avons tout de même étudié ces modèles de gestion afin d'en constituer une typologie que vous retrouverez dans les pages suivantes. Nous allons également traiter des changements de pratiques, des plans d'expérimentation ainsi que des attentes formulées à l'endroit des animateurs.

En plus d'élaborer son modèle de gestion, chaque participante et participant devait indiquer les changements de pratiques qui en découlait, autant pour lui que pour les autres acteurs de l'école ou de la commission scolaire. Chacun avait également à établir un plan d'expérimentation, c'est-à-dire un calendrier des activités à réaliser au cours des mois suivants. De plus, chacun devait indiquer ses attentes à l'égard des deux animateurs pour la session suivante. Ces derniers, comme prévu, ont donc rencontré les participantes et les participants dans leur commission scolaire respective.

Enfin, à la session 3 tenue à l'automne 93, nous avons demandé aux gens présents quel avait été le degré de réalisation de leur plan d'expérimentation ainsi que la fréquence de référence à leur modèle de gestion. Nous cherchions à connaître, par ces questions, l'utilité de ces outils de gestion.

Lors de la session 2 dans les divers milieux, nous avons pu dégager un certain nombre de problèmes découlant de la mise en oeuvre des divers plans d'expérimentation. Ces problèmes ont fait l'objet d'ateliers thématiques, à la session 3, d'octobre 1993. Nous allons faire état de l'étude des problèmes spécifiques posés, des solutions tentées dans le passé et des pistes à explorer pour l'avenir.

3.1 La typologie des modèles de gestion

Nous avons procédé à l'analyse des modèles de gestion en tenant compte de trois variables importantes : les interactions organisationnelles, le point de départ de la gestion du perfectionnement et les acteurs impliqués dans la démarche de l'école.

Pour ce qui est des interactions organisationnelles, il s'agissait d'abord de voir si le modèle de gestion contenait des opérations impliquant la commission scolaire. Dans un deuxième temps, il s'agissait de voir si ces interactions étaient considérées comme des étapes préalables à l'application du modèle de gestion ou si elles étaient liées aux opérations à réaliser à l'intérieur du modèle de gestion. À l'analyse, il apparaît que pour certaines personnes, l'établissement d'un accord préalable avec la commission scolaire, sur un certain nombre de paramètres de la gestion du perfectionnement, est essentiel au développement ultérieur de leur modèle de gestion. Alors que d'autres ont pris pour acquis que la commission scolaire était déjà engagée dans un mouvement favorisant la prise en charge du perfectionnement par l'école et qu'il n'y avait pas lieu de prévoir des étapes préalables avec la commission scolaire.

En ce qui a trait au point de départ de la gestion du perfectionnement, les modèles indiquent que la lecture de la situation détermine le choix d'activités de perfectionnement. Dans certains cas, on fait référence à l'identification des besoins, dans d'autres cas, il s'agit de l'analyse des pratiques pédagogiques et pour d'autres enfin, le projet d'école constitue la base de l'identification et du choix des activités de perfectionnement à réaliser.

Quant à la troisième variable, concernant les acteurs de l'école, on retrouve des modèles qui présentent uniquement des opérations à effectuer par la direction, alors que certains modèles présentent un certain nombre d'opérations à réaliser en équipe-école et ce, y incluant la direction. Enfin, d'autres modèles de gestion introduisent des acteurs autres que le personnel enseignant et que les membres de la direction.

À partir de ces indications nous avons pu dégager une typologie des modèles de gestion présentée à la figure 5.

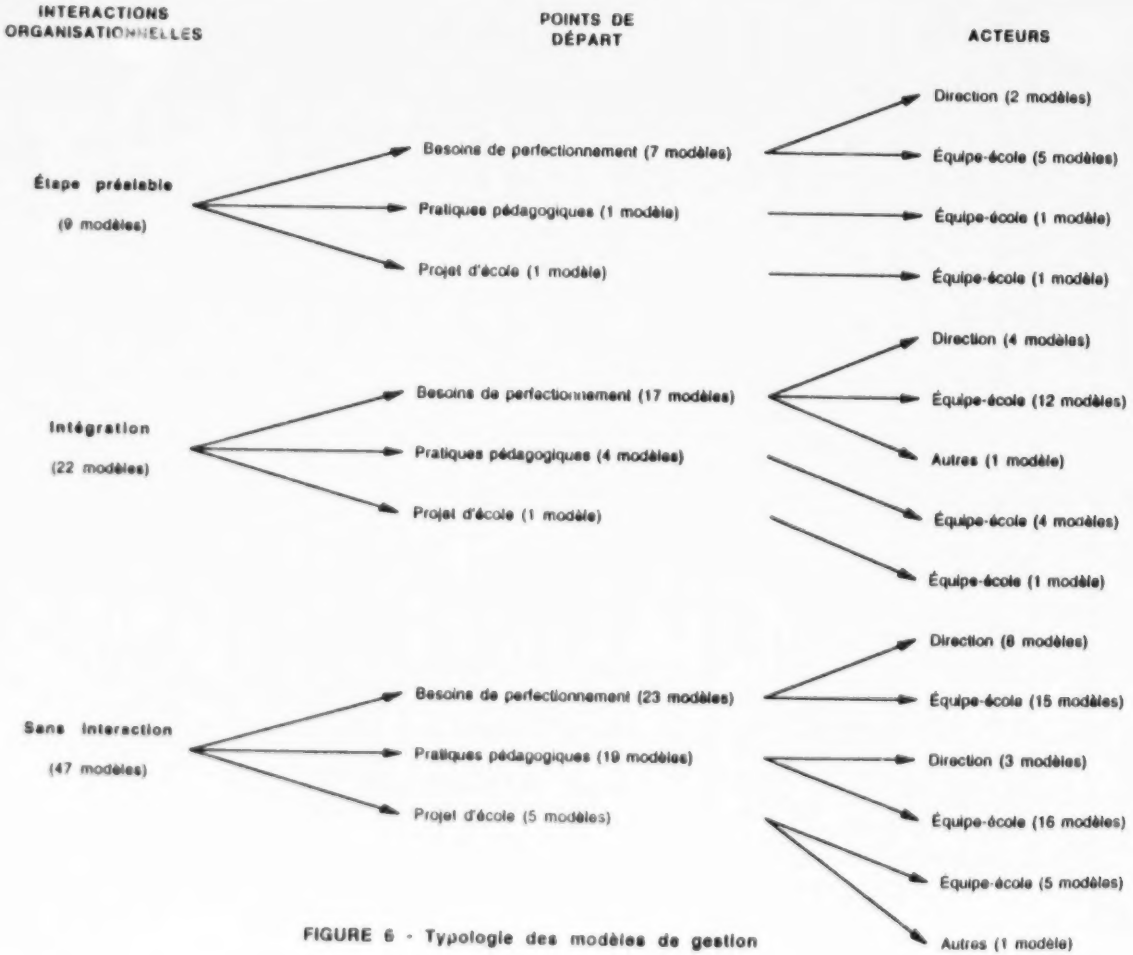

FIGURE 6 - Typologie des modèles de gestion

Ce qu'on peut observer dans la figure précédente, c'est d'abord le grand nombre de modèles de gestion qui ne prévoient pas d'interaction avec la commission scolaire. Parmi ces 47 modèles de gestion, il ressort aussi l'importance accordée au projet d'école comme point de départ. On dénombre cinq modèles de ce type, alors que dans les autres catégories avec interactions organisationnelles préalables ou avec interactions intégrées, on retrouve seulement deux modèles de ce type. Il apparaît aussi que parmi les projets élaborés à partir de l'identification des besoins de perfectionnement, 23 appartiennent à la catégorie sans interaction organisationnelle, sept modèles commandent des interactions préalables et 17 modèles exigent des interactions organisationnelles intégrées.

À la lumière de ce qui précède, on peut se demander si les modèles de gestion élaborés à partir du projet d'école, reflétant un degré élevé d'autonomie de l'école, nécessitent moins d'interactions organisationnelles avec la commission scolaire. Quand il s'agit par contre des modèles de gestion basés sur l'identification de besoins de perfectionnement, on peut penser que ces modèles commandent davantage d'interactions avec la commission scolaire, compte tenu que l'identification de besoins dans les écoles s'inscrit souvent dans une démarche semblable effectuée par la commission scolaire. On observe aussi que les modèles basés sur le développement d'un projet d'école prévoient tous des opérations à accomplir par l'ensemble de l'équipe-école.

De toutes ces considérations, il ressort qu'une gestion du perfectionnement à partir d'un projet d'école convient à une gestion par équipe-école, qu'une gestion à partir de l'identification des besoins implique des interactions avec la commission scolaire, et enfin qu'une gestion du perfectionnement à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques va aussi de pair avec une gestion par l'équipe-école.

3.2 Les changements de pratiques

Les changements de pratiques découlant des modèles de gestion, identifiés par les participantes et les participants, ont été regroupés en tenant compte des personnes à qui ils s'adressent : la direction d'école, la commission scolaire. Voici les catégories retenues :

- **opérations** à introduire ou à modifier dans l'application du modèle de gestion du perfectionnement;

- modification des **rôles** des divers acteurs impliqués dans la gestion du perfectionnement;
- modification dans les **manières de faire** les activités et les opérations de gestion du perfectionnement;
- modification des **attitudes** à adopter dans la gestion du perfectionnement.

Pour les changements de pratiques s'adressant à la direction d'école, voici les éléments correspondant à chacune des catégories ci-haut mentionnées :

Opérations :
- assurer une supervision pédagogique;
- cueillir et analyser les besoins de perfectionnement;
- négocier avec la commission scolaire;
- planifier et organiser le perfectionnement;
- établir une structure de fonctionnement;
- informer et sensibiliser l'équipe-école;
- établir des critères de sélection pour l'envoi de personnes en perfectionnement;
- suivre le perfectionnement du personnel enseignant;
- suivre du perfectionnement en tant que gestionnaire;
- arrimer les besoins de l'équipe-école et les priorités de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation.

Rôles :
- mobiliser et motiver l'équipe-école;
- faire choisir le perfectionnement par l'équipe-école;
- s'approprier la responsabilité du perfectionnement de l'équipe-école;
- impliquer les enseignantes et les enseignants dans le processus;
- intégrer les différents intervenants dans toutes les étapes.

Manières de faire :
- accorder plus de temps et d'énergie au rôle de leadership;
- prendre le temps de réaliser toutes les étapes et ne pas en escamoter.

Attitudes :
- être plus consultatif, plus à l'écoute des enseignantes et des enseignants et moins directif;
- changer ma vision du perfectionnement;
- utiliser les compétences du milieu;
- accepter la diversité dans les commandes de perfectionnement;
- permettre à chaque école d'afficher ses propres couleurs.

Le tableau 9 présente le nombre de changements de pratiques s'adressant à la direction d'école, pour chacune des commissions scolaires et selon le groupe d'appartenance de la session 1.

TABLEAU 9 - Changements de pratiques s'adressant à la direction d'école

Commission scolaire (Nombre de participants)	Opérations Groupe 1 2 3	Rôles Groupe 1 2 3	Manières de faire Groupe 1 2 3	Attitudes Groupe 1 2 3	Total
A (2)	3 2			2	7
B (6)	5 9	2 1		2	19
C (4)	3 5	1 1			10
D (5)	1 4	2		2	9
E (11)	1 3 1	2 2	2 1	1 2	15
F (5)	1	1 3	1	2	8
G (7)	4 1	4 2	1 2	3	17
H (6)	9 3	5	2	3 1	23
I (8)	4 5	2 1	1 1	2 1	17
J (4)		1		1	2
K (6)	2 3	1	1 1	2 1	11
L (1)	1			1	2
M (4)		1 1			2
N (12)	3 2 2	4 1	2 4	3 2	23
O (2)	2	1			3
P (2)	1 1	2			4
Total	22 27 32 **81**	16 13 12 **41**	6 1 12 **19**	6 7 18 **31**	172

Pour les changements de pratiques s'adressant à la commission scolaire, voici les éléments correspondant à chacune des catégories retenues :

Opérations :
- décentraliser les budgets de perfectionnement vers les écoles;
- décentraliser le contenu des journées pédagogiques;
- établir une politique pour le perfectionnement des équipes-écoles;
- négocier avec le syndicat.

Rôles :
- redéfinir les rôles des directions d'écoles et des services éducatifs;
- définir le nouveau mandat, clarifier les orientations pédagogiques.

Manières de faire :
- améliorer le réseau de communication;
- améliorer les pratiques pédagogiques.

Attitudes :
- revoir son ouverture face à la problématique du perfectionnement.

Le tableau 10 présente le nombre de changements de pratiques s'adressant à la commission scolaire, selon le groupe d'appartenance de la session 1.

TABLEAU 10 - Changements de pratiques aux commissions scolaires

Commission scolaire (Nombre de participants)	Opérations Groupes 1 2 3	Rôles Groupes 1 2 3	Manières de faire Groupes 1 2 3	Attitudes Groupes 1 2 3	Total
A (2)					0
B (6)	4 1		1	1	7
C (4)	1 3	2			6
D (5)	1		1		2
E (11)	2 2	2 2		2	10
F (5)			1		1
G (7)	2	2 1	1		6
H (6)	3	2 1			6
I (8)	3 3	2	1		9
J (4)		1	1	2	4
K (6)	2	1	1		4
L (1)					0
M (4)	1				1
N (12)	4 3 5	1 1 3			17
O (2)	1 1				2
P (2)	3				3
Total	17 16 12 **45**	4 10 7 **21**	4 2 1 **7**	1 4 0 **5**	**78**

Nous constatons l'importance accordée aux changements de pratiques s'adressant à la direction d'école comparativement à ceux qui s'adressent à la commission scolaire. En effet, la plupart des modèles de gestion impliquent davantage d'activités de gestion à réaliser à l'école qu'à la commission scolaire. On peut donc dire que les changements de pratiques identifiés sont vraiment reliés aux modèles de gestion et que ces changements ne sont pas formulés dans le sens de conditions à remplir par les autres partenaires. Étant donné ce grand nombre de changements de pratiques que s'attribuent les directions d'écoles, on considère qu'il y a un haut degré d'appropriation de la problématique chez les participantes et les participants et non une remise de responsabilité à d'autres acteurs extérieurs à l'école.

Une deuxième observation concerne l'importance accordée aux changements d'attitudes de la part des directions d'écoles face à leur équipe-école et face à la gestion du perfectionnement. Par ailleurs, ces changements d'attitudes sont moins nombreux lorsqu'ils sont souhaités à l'intérieur de la commission scolaire. Le même constat s'applique pour l'importance donnée aux changements de rôles qu'impliquent les nouvelles façons de gérer le perfectionnement.

Si on établit une relation entre les changements de pratiques conférés à l'école et ceux à la commission scolaire, nous remarquons particulièrement que la majeure partie de ces changements concerne l'identification des besoins de perfectionnement ou encore la décentralisation plus ou moins grande de la gestion du perfectionnement.

À la suite de ces constatations, il ressort que les changements de pratiques les plus importants à réaliser sont de l'ordre des interactions entre l'école et la commission scolaire et de l'ordre de la décentralisation des budgets. Quant aux changements de pratiques liés aux attitudes de la direction d'école, ils concernent davantage sa vision du perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

3.3 Les plans d'expérimentation

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les participantes et les participants ont élaboré leur modèle personnel de gestion et ont identifié les changements de pratiques qu'impliquent ce modèle. Ils ont également produit un plan d'expérimentation consistant à faire un calendrier des diverses actions de gestion à poser entre la session d'automne 92 et la fin de l'année scolaire, soit juin 93. On retrouve chaque plan d'expérimentation dans le «Cahier synthèse de la session 1». Ces plans d'expérimentation ont été regroupés selon quatre catégories:

- un plan d'expérimentation **partiel** dans lequel on retrouve un calendrier pour seulement une partie des opérations identifiées au modèle de gestion;
- un plan d'expérimentation **intégral** dans lequel on retrouve un calendrier pour toutes les opérations identifiées au modèle de gestion;.
- un plan d'expérimentation **partiel plus, qui** comporte un calendrier pour seulement une partie des opérations identifiées au modèle de gestion, et de nouvelles opérations qui y sont ajoutées;
- un plan d'expérimentation **intégral plus,** qui comporte un calendrier pour toutes les opérations identifiées au modèle de gestion, et de nouvelles opérations qui y sont ajoutées.

Nous observons que les ajouts apportés dans les plans d'expérimentation «partiel plus» et «intégral plus», sont toutes des opérations impliquant une interaction avec d'autres acteurs que ceux mentionnés au modèle de gestion. Par exemple, pour certains modèles de gestion sans interaction avec la commission scolaire, nous retrouverons dans leur plan d'expérimentation des opérations qui impliquent cette interaction. Les participantes et les participants ont cru bon d'ajouter ce type d'opérations dans leur plan d'expérimentation et ce constat demeure cohérent avec les autres constats que nous avons dégagés à propos des changements de pratiques présentés précédemment. En plus de l'interaction avec la commission scolaire, nous observons que certaines opérations impliquent parfois des interactions avec d'autres acteurs.

Aussi, nous constatons que les plans d'expérimentation sont en grande majorité très complets et touchent l'ensemble des opérations du modèle de gestion. Au fait, les données du tableau 11, nous indiquent la présence de 15 plans d'expérimentation qui se situent dans la catégorie «intégral» et 32 dans la catégorie «intégral plus». Nous en déduisons que l'élaboration du plan d'expérimentation a permis aux participantes et aux participants d'aller plus loin que l'identification stricte d'un modèle de gestion, en le transformant en un véritable plan d'implantation et en rendant opérationnel les changements de pratiques souhaités. Nous verrons plus loin, à la suite de l'enquête menée à la session d'automne 93, comment ces plans d'expérimentation ont été suivis et utilisés.

TABLEAU 11 - Les plans d'expérimentation

Commission scolaire (Nombre de participants)	Partiel			Intégral			Partiel +			Intégral +			Nil			Total
	Groupe 1	2	3	Groupe 1	2	3	Groupe 1	2	3	Groupe 1	2	3	Groupe 1	2	3	
A (2)					1					1						2
B (6)					1		2		1	1		1				6
C (4)				1			1							2		4
D (5)					2				1	2						5
E (11)					1					4		2		3		10
F (5)					2									2		4
G (7)			1		1					4		1				7
H (6)												3		3		6
I (8)					2					1	2			3		8
J (4)										2				2		4
K (6)				1						1		2				4
L (1)														1		1
M (4)										1				2		3
N (12)					2		3		1	1		1		1		9
O (2)										2						2
P (2)					1											1
Total	0	0	1	2	0	13	6	0	3	20	2	10	0	19	0	
	1			**15**			**9**			**32**			**19**			**76**

La compréhension de ce tableau commande quelques explications. On peut y voir en effet que les participantes et les participants du deuxième groupe, sauf deux, n'ont pas remis de plan d'expérimentation. Deux faits expliquent ce phénomène. D'une part les participantes et les participants avaient peu personnalisé leur modèle de gestion, reproduisant, pour la plupart, le modèle développé en équipe de travail. On peut en effet, dans le «Cahier synthèse de la session 1», relever la similitude d'un bon nombre de modèles de gestion, similitude entre eux et similitude avec la production d'équipe présentée en dernière partie de ce cahier synthèse.

D'autre part, la dernière partie de la session 1, pour ce groupe, a été consacrée, à la demande des participantes et des participants, à l'expression et à la discussion des problèmes qu'ils vivaient en rapport avec le perfectionnement. Cette plénière a pris l'allure d'une séance de mise en commun des frustrations vécues dans leur milieu par eux ou par les enseignantes et les enseignants. Trois éléments ressortent de cette séance:

- la difficulté d'accepter les uns les autres les définitions de problèmes présentées par chacun;
- la recherche des causes des problèmes vécus;
- l'attribution des causes à des acteurs externes.

La dernière partie de la production prévue ayant été remplacée par cette plénière, nous avons demandé à chacun de nous faire parvenir son plan d'expérimentation et ses attentes. Deux personnes l'ont fait dans le délai convenu et leur plan a pu être intégré au Cahier synthèse.

Nous avions également demandé que les participantes et les participants nous communiquent leur intention de poursuivre ou non la démarche; certains se sont désistés au cours des semaines suivantes.

Ces éléments mettent en lumière les difficultés d'appropriation de la démarche qu'ont vécues les participantes et les participants du deuxième groupe, et les difficultés d'adaptation que nous avons nous-mêmes rencontrées avec ce groupe. Cette situation d'apprentissage difficile ressemble à des situations évoquées par les participantes et les participants en ce qui a trait à certaines expériences de perfectionnement vécues par les enseignantes et les enseignants de leur milieu.

On peut donc considérer que la première session avec le groupe 2 n'a pas permis l'atteinte des objectifs prévus; cependant, elle a permis une reconstitution très riche d'une situation problématique de perfectionnement. En effet, la similitude entre ce dont les gens parlaient et ce qui se passait au cours de cette session est frappante.

Le tableau 11 fait ressortir par ailleurs un niveau d'appropriation de la démarche plus levé dans les groupes 1 et 2. Les modèles de gestion y sont pour la plupart très personnalisés, et les plans d'expérimentation y sont très développés, reprenant intégralement le modèle de gestion dans quinze cas, et y ajoutant des opérations dans 32 cas. L'explication de ce haut degré d'appropriation nous semble aussi complexe à formuler qu'en ce qui a trait au faible degré d'appropriation constaté dans le groupe 2.

3.4 Les attentes à l'égard des animateurs

À la première session, les participantes et les participants ont indiqué des attentes à l'endroit des animateurs pour la deuxième session. Ces attentes se retrouvent également dans le «Cahier synthèse de la session 1»; nous les avons analysés et regroupés en quatre catégories.

La première catégorie, les attentes d'**accompagnement** requièrent la venue des animateurs dans la commission scolaire afin de soutenir les participantes et les participants dans la poursuite de leur plan d'expérimentation, de traiter des problèmes rencontrés et d'aider à leur résolution.

La deuxième catégorie désigne des attentes relatives à l'**instrumentation** à fournir aux directions d'écoles. On mentionne des outils pour la lecture des besoins et pour la planification des activités.

Une troisième catégorie concerne la **médiation**, c'est-à-dire une intervention qui permettrait de concilier les visions du perfectionnement des directions d'écoles et la vision de leur commissions scolaire.

Enfin, un certain nombre d'attentes étaient liées à une demande d'**informations** sur l'état d'avancement du dossier dans la région, à savoir comment cela se déroule dans les autres commissions scolaires, comment les autres participantes et participants vivent leur expérimentation, quels sont les problèmes que les autres ont rencontrés dans leur cheminement et quelle est notre évaluation de l'ensemble de l'opération. Somme toute, les demandes d'informations concernent l'évaluation du projet expérimenté dans la région.

Le tableau 12 fait état de la distribution de ces catégories par la commission scolaire et par groupe formé à la première session.

TABLEAU 12 -Attentes à l'égard des animateurs pour la session 2

Commission scolaire (Nombre de participants)	Accompagnement Groupe 1 2 3	Instrumentation Groupe 1 2 3	Médiation Groupe 1 2 3	Information Groupe 1 2 3	Aucune Groupe 1 2 3	Total
A (2)	1 1	1				3
B (6)	2 3	3	1 1	1		11
C (4)	2		2		2	6
D (5)	2 3	2				7
E (11)	3 3	4		1	3	14
F (5)	1	1			2 1	5
G (7)	2	4 1	4	1		12
H (6)	3			1	3	7
I (8)	1 2 1	1 1 2		1	3	12
J (4)	1		1		2	4
K (6)	1 2	2 1	2	1		9
L (1)					1	1
M (4)	1	1			2	4
N (12)	4 4			3 1	1	13
O (2)	2					2
P (2)	1			1		2
Total	20 2 24 **46**	18 1 15 **24**	10 0 1 **11**	4 7 **11**	19 1 **20**	112

La grande majorité des attentes se situent dans les catégories «accompagnement» ou «instrumentation».

En ce qui a trait aux attentes de médiation, il importe de mentionner que les participantes et les participants de la commission scolaire «J» nous ont demandés, ainsi qu'à leur directeur générale et à leur directeur des Services éducatifs, de participer à une rencontre ayant pour but d'articuler les politiques de la commission scolaire, les actions à poser à la commission et à l'école, ainsi que la différenciation possible entre la gestion du perfectionnement au niveau primaire et au niveau secondaire. Cette rencontre a eu lieu et a permis d'en arriver à un mode de fonctionnement qui satisfasse les parties en présence.

À la commission scolaire B, la rencontre dans le milieu s'est également déroulée en présence du directeur général et du directeur des Services éducatifs, mettant en lumière la problématique de l'intégration du plan de perfectionnement de la commission scolaire et des plans de perfectionnement des équipes-écoles.

Les remarques relatives au groupe 2, que nous avons formulées dans la section précédente, sur les plans d'expérimentation , s'appliquent également ici.

Le tableau qui précède permet d'établir une nette correspondance entre les attentes relatives à l'accompagnement et le rôle que nous souhaitions jouer, comme formateurs, dans l'ensemble du projet. C'est d'ailleurs autour de ces attentes que se sont articulées et déroulées les rencontres dans le milieu.

Nous croyons cependant que les attentes relatives à l'instrumentation ont été peu présentes lors des rencontres dans le milieu, et que celles qui traitent particulièrement d'instrumentation des directions d'écoles pour l'identification des besoins demeurent insatisfaites.

3.5 L'utilisation et la réalisation du plan d'expérimentation

Lors de la dernière session, nous avons tenu à vérifier l'utilisation du plan d'expérimentation par l'intermédiaire d'un questionnaire remis aux participantes et aux participants présents. Ce questionnaire comprenait deux questions fermées et deux questions ouvertes.

La première question traitait du degré de réalisation du plan d'expérimentation, et nous avons les réponses dans le tableau qui suit.

TABLEAU 13 - Degré de réalisation du plan d'expérimentation

Choix de réponses	Nombre	Pourcentage
A- Totalement	1	3 %
B- En grande partie	17	55 %
C- Peu	12	39%
D- Pas du tout	1	3 %

La deuxième question traitait de la fréquence de référence au modèle de gestion. Nous retrouvons ces réponses dans le tableau suivant.

TABLEAU 14 - Fréquence d'utilisation du modèle de gestion

Choix de réponses	Nombre	Pourcentage
A Souvent	3	10 %
B À l'occasion	24	77 %
C. Rarement	3	10%
D. Jamais	1	3 %

Trente et une personnes ont répondu au questionnaire, dix-huit ont indiqué avoir réalisé en tout ou en grande partie leur plan d'expérimentation, et 27 ont référé souvent ou à l'occasion à leur modèle de gestion.

Deux questions ouvertes complétaient le questionnaire, l'une demandant quels étaient les facteurs favorables à l'application de leur plan d'expérimentation et l'autre, les facteurs perturbateurs.

Les cinq tableaux suivants exposent en parallèle ces facteurs selon leur origine : la commissaion scolaire, la direction d'école, le personnel enseignant, l'équipe-école, le projet lui-même.

TABLEAU 15 - La commission scolaire

Facteurs favorables	Facteurs perturbateurs
• Ouverture de la CS et implication des DG et DSE	• Délimitation des responsabilités du DSE et du directeur d'école vis-à-vis la gestion du perfectionnement • Manque de coordination et de communication à la CS
• La mise en place d'un plan d'action pour le perfectionnement à la CS • Le besoin au niveau de la CS d'analyser son fonctionnement en terme de perfectionnement	• Difficulté de concertation à la CS parce que nous n'avons pas partagé la démarche dans laquelle nous nous étions engagés • Les ressources financières pour le perfectionnement sont centralisées au niveau de la CS • Trop de perfectionnement provenant de la CS
• Concertation au niveau du comité de gestion de la CS à l'effet de respecter les besoins issus des écoles	• Manque de communication au niveau de la table de gestion. • Le degré d'information du milieu et possiblement d'adhésion des partenaires
• Même le comité de perfectionnement a subi notre influence (directrices et directeurs) afin de faire modifier le partage des argents du perfectionnement	• Centralisation du budget de perfectionnement à la mise à jour (Comité de perfectionnement)

TABLEAU 16 - La direction d'école

Facteurs favorables	Facteurs perturbateurs
• Il apparaît essentiel de maintenir la motivation des enseignantes et des enseignants déjà engagés et éventuellement d'en faire des multiplicateurs • La maîtrise du processus de supervision pédagogique	• Manque de disponibilité pour le suivi • Respect du cheminement des enseignantes et des enseignants dans l'appropriation de leur actions ou leurs activités • Importance des rôles donnés à chacun
• Mon désir de rendre utile le temps consacré à ce sujet	• Le manque de temps pour approfondir la démarche • Trop de dossiers à suivre • La non réalisation d'une politique de perfectionnement
• Respect de l'échéancier	• Le projet était trop vaste. Il a fallu modifier l'échéancier et le contenu • Nous fonctionnons par point et non par globalité
• La créativité pour palier aux contraintes de la centralisation des budgets	• Difficulté à recruter les ressources humaines nécessaires pour les projets de perfectionnement • L'obligation d'abandonner ou de transformer certaines pistes de travail à cause du manque de ressources financières et des contraintes du calendrier scolaire et de la convention collective. • Manque de temps

TABLEAU 17- Le personnel enseignant

Facteurs favorables	Facteurs perturbateurs
• Intérêt des enseignantes et des enseignants pour le perfectionnement	• Le manque de motivation des enseignantes et des enseignants pour leur perfectionnement
• Implication du personnel et de leur vécu dans l'école	• L'affectation de 40% de mon personnel enseignant • Les enseignantes et les enseignants sont des individualistes. Il est donc important d'être très bien préparé • Le petit nombre de mes enseignants
• Une majorité des enseignantes et des enseignants de mon école favorisaient déjà une décentralisation du perfectionnement à l'école • Démarche qui plaisait aux enseignantes et aux enseignants	• Les représentants du personnel enseignant ne véhiculaient pas la même idée sur la décentralisation du budget

TABLEAU 18 - L'équipe-école

Facteurs favorables	Facteurs perturbateurs
• Très bonne collaboration d'une équipe-école. L'identification des besoins en perfectionnement a été facile.	• La diversité des attentes.
• Élaboration du projet éducatif de l'école. • Plan de perfectionnement intégré au projet éducatif	
• Intégration de CP à l'école • La nomination de deux autres chefs de groupe pour couvrir l'ensemble des matières du secondaire; équipe pédagogique dans l'école	• Présence dans mon école de la personne qui représente le syndicat et de la personne qui représente le personnel enseignant au comité paritaire à la CS. Suite à l'influence des ces personnes, l'assemblée générale des enseignantes et des enseignant n'a pas voulu embarquer dans le programme proposé
	• Nouvelle organisation d'école: changement de poste à l'école, l'arrivée des groupes multiprogrammes qui a changé les besoins • Les écoles de "grosseurs" différentes

TABLEAU 19 - Le projet de recherche-formation

Facteurs favorables	Facteurs perturbateurs
• Avant d'élaborer le projet, j'avais déjà du travail de réaliser, une partie du modèle et d'autres informations inclues dans le cahier synthèse m'ont inspiré et guidé dans la deuxième partie du projet de perfectionnement • Le fait d'écrire notre plan d'action nous permet de le réaliser, car il nous sert de guide • L'intérêt personnel pour la session • Les objectifs visés par la présente sessions étaient clairs et précis • L'échange entre les participants • Rencontre avec les formateurs à la deuxième session	• Les discussions dans les ateliers ont parfois déviées • Je suis le seul à avoir suivi ce perfectionnement dans ma CS, impossibilité de faire équipe et de collaborer avec les confrères • L'aspect nouveau, engageant de cette nouvelle approche de perfectionnement • Cette démarche se faisant en parallèle avec la démarche de la CS

3.6 Les problèmes mis en lumière par l'expérimentation

Lors des rencontres sur le terrain, nous avons relevé un certain nombre de problèmes rencontrés par les participantes et les participants dans la mise en oeuvre de leur plan d'expérimentation.

Ces problèmes ont fait l'objet d'une étude spécifique lors de la rencontre d'octobre 93. Il s'agissait alors de préciser, dans chacun des quinze ateliers, les problèmes spécifiques aux diverses thématiques, les solutions tentées dans le milieu et les solutions à explorer pour l'avenir.

Les tableaux qui suivent présentent les résultats de cette étude en ateliers réalisée par les participantes et les participants de la troisième session. Nous tenons à préciser que le libellé des énoncés des tableaux suivants sont ceux fournies par les participantes et les participants lors de la tenue des ateliers.

TABLEAU 20 - Les conseillères et les conseillers pédagogiques; le perfectionnement et l'école

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
RESSOURCES	• Manque de préparation des CP, besoins de formation. • Trop de spécialistes .... • Résistance des CP à la généralisation. • Absence de préparation rigoureuse des conseillers pédagogiques. • Manque de précision dans la commande de l'équipe-école.		• Les CP devront se mettre à jour en pédagogie, particulièrement au niveau des stratégies d'apprentissage. Exemple: gestion de classe, gestion mentale, API, APO, PNL) et devenir des spécialistes de la **PÉDAGOGIE** plutôt que des spécialistes de **CONTENUS** de programmes.
ACTIVITÉS DE GESTION	• Surcharge de travail pour les directions d'écoles. • Communication directions et conseillers à améliorer. • Manque de concertation école/commission (services éducatifs).	• Concertation au comité consultatif de gestion dans certains milieux. • Affectation dans les écoles sans cueillette de besoins préalable dans 2 commissions scolaires. • Priorité de la commission de rapprocher les conseillers des écoles, mais sans préparation et/ou concertation au comité consultatif de gestion. • Analyser des besoins en perfectionnement par des directions d'écoles.	• L'équipe-école devra préciser ses besoins et passer sa commande. • Prévoir une affectation formelle des conseillers pédagogiques dans les écoles. (Temps, lieu, organigramme). • Concertation nécessaire et continue au comité consultatif de gestion. • Que la direction accorde une importance significative au processus de perfectionnement de son personnel.

TABLEAU 20 - Les conseillères et les conseillers pédagogiques; le perfectionnement et l'école (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT	• Trop d'investissements dans les contenus vs le comment. • Trop d'absents et d'absentes de certaines formations données aux enseignants; (exemples: API, APO, gestion mentale). • Intégration des conseillers à la formation des enseignantes et enseignants en perfectionnement dans certains milieux.		
RÉSULTATS	• Les CP ne répondent pas aux besoins des écoles. • Insatisfaction des équipes-écoles.		
ENVIRONNEMENT	• Handicap: protection syndicale.		

Référence à l'atelier n° 1

TABLEAU 21 - Le financement et la gestion des ressources

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
RESSOURCES	• Contraintes budgétaires. • L'implication des directions d'écoles (leur engagement dans un processus de décentralisation) n'est pas évidente : incertitude, méfiance, ajout d'une autre tâche complexe, ...). • Montants trop minimes (ceux prévus par la convention collective). • Investir dans le perfectionnement, n'est pas évident ou prioritaire pour les CS, (surtout en période de restrictions budgétaires). • Contraintes budgétaires pour certains projets-écoles. • Disponibilité des CP pour le perfectionnement décentralisé (ressources humaines, coûts des ressources externes). • Perfectionnement des CP vs besoins identifiés par les enseignantes et les enseignants.	• Ressources humaines contractuelles en perfectionnement.	• Augmenter de 50 % le nombre de journées pédagogiques consacrées aux écoles. • Que des montants soient consacrés annuellement au perfectionnement des directions d'écoles en matière de supervision pédagogique. • Éliminer du financement actuel du perfectionnement, les commandes du MEQ et le financement de la scolarité.

TABLEAU 21 - Le financement et la gestion des ressources (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
ACTIVITÉS DE GESTION	• Obligation de répondre aux demandes du MEQ. • Contenus traditionnels qui épuisent les fonds (congrès, cours crédités, etc). • Les CS se donnent une mission (obligation) dans le contrôle du perfectionnement des enseignants. • Définition des besoins en perfectionnement (par le haut vs la base). • Assurer le suivi au perfectionnement.	• Arrêter des journées de perfectionnement pour des projets d'écoles dans le calendrier de l'année (1-3 jours) (système, journées ens, journées école). • Gestion du perfectionnement-école par la table de gestion coordination par la table de gestion. • Motiver les enseignantes et enseignants dans le perfectionnement par la reconnaissance institutionnelle (perfectionnement personnel vs perfectionnement institutionnel). • Suivi au perfectionnement par la supervision pédagogique. • Objet de perfectionnement devient objet de supervision. • CP affectés sur les dossiers générés par les besoins-écoles, besoins CS. • Équipes-ressources CS (formation), représentation par école, assurer le suivi.	• Le transfert du perfectionnement dans la pratique soit reconnu comme une étape subventionnée du perfectionnement. • Plus de flexibilité dans la gestion du calendrier scolaire. • Que les CP soient affectés aux dossiers de perfectionnement des écoles et assument un «soutien» dans la supervision des dossiers pédagogiques. • Gestion particulière des ressources humaines, financières (et organisation) pour du perfectionnement particulier provenant du MEQ. • Que le calendrier de perfectionnement des CS tiennent compte des journées de perfectionnement CS enseignantes et enseignants, projets-écoles, avec une certaine mobilité pour les journées projets-écoles.

TABLEAU 21 - Le financement et la gestion des ressources (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT	• Besoins des enseignants pour un perfectionnement centralisé (se retrouver par niveau, par matière, besoins d'échanger, de planifier ensemble, etc). • Besoins des enseignants; centrés sur les contenus (quantitatif, outils, ...) et l'aspect (qualitatif) du comment.	• Évaluation écrite du perfectionnement-école. • Perfectionnement à partir des besoins de l'enseignante et de l'enseignant et de la direction. • Utilisation des ressources de l'école (compétences écoles) vs les besoins identifiés et complétés par l'expertise extérieure.	
RÉSULTATS	• Enseignantes et enseignants, désabusés par le perfectionnement d'en haut.		
ENVIRONNEMENT	• Centralisation du perfectionnement par les CS, fait partie de la culture organisée, de la tradition. • Le calendrier scolaire uniforme trop rigide.	• Perfectionnement à la base du développement institutionnel. (Principe reconnu par la CS)	• Reconnaître que le perfectionnement des enseignantes et des enseignants est à la base de tout changement.

Référence à l'atelier n° 2

TABLEAU 22 - Perfectionnement par les pairs

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
PAIRS	• Les pairs multiplicateurs ont des contraintes reliées à leurs tâches d'enseignant, à leur crédibilité ou leur acceptation par leurs pairs : il leur faut être très bien perçus par leurs collègues. • Le pair multiplicateur a parfois besoin d'un accompagnateur de la démarche. • Difficulté à cerner les besoins de nos personnes. • Nos excellentes ressources sont requises pour des besoins régionaux ou provinciaux.	• Recherche-action basée sur trois paramètres : 3 personnes indicateurs de performance fournis au directeur quelques rencontres dans l'année • Libération d'enseignantes et d'enseignants mandatés et reconnus pour aider d'autres enseignantes et enseignants dans un domaine : soutien et accompagnement. • Arrimage des ressources du milieu avec les besoins de ce milieu. • Certaines universités forment les enseignantes et les enseignants d'une manière plus «synthèse»: formation de la personne, sciences, sciences humaines. Une année de stage complète le curriculum.	• Créer des banques de ressources de nos milieux sculaires et autres. • Reconnaître, par des mesures admnistratives de soutien, que l'enseignante ou l'enseignant est en formation continue. • Reconnaître, dans nos milieux, les enseignantes et les enseignants comme des ressources pour les autres. • Créer une corporation professionnelle des enseignantes et des enseignants. • Développer des projets où une enseignante ou un enseignant reçoit le perfectionnement, l'expérimente et le rend visible aux autres pour susciter des effets d'entraînement. • Inclure dans les paramètres de calcul des enseignants une provision pour les chefs de groupe, et autres enseignantes et enseignants libérés.
DIRECTIONS D'ÉCOLES	• Le monde de perfectionnement n'est pas privilégié actuellement: des attitudes et des formes de gestion à développer pour passer du perfectionnement pointu à du perfectionnement synthèse. • Manque de leadership de notre part pour inciter fortement à du perfectionnement.		

Référence à l'atelier n°3

TABLEAU 23 A - Transfert des apprentissages et changement des pratiques

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
STRUCTURE	• Problème de gestion de l'horaire, le nombre d'heures prescrit le nombre de matières, rigidité, etc.		• <u>Structure</u> : • Souplesse dans l'applicaion des changements, au sec. premier cycle, rechercher un modèle intégrateur par titulaire, ex.: 2 groupes, 3 professeurs. • Dans le futur éloigné : - défoncer la convention - défoncer la grille horaire - se donner un modèle intégrateur à 3 programmes: 1. FPS, religion, etc.; 2. sciences humaines; français, histoire, etc.; 3. mathématiques et sciences; - se donner des outils opérationnels intégrateurs.
PRATIQUE DES ENSEIGNANTS	• Y a-t-il ou non mise en situation, recherche de l'intérêt du jeune, lien entre les choses? Voit-on le Pourquoi, le résultat attendu, etc ? Question de créativité, d'esprit innovateur, de confiance en soi du professeur.	• <u>Pratiques des enseignants:</u> • Il y a élaboration d'activités intégratrices, classe plein-air, enseignement hors plateau, projet particulier, ... Utilisation de matériel intégrateur tels que Mémo, Passerelle, etc.	

TABLEAU 23 A - Transfert des apprentissages et changement des pratiques (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
GESTION DU PERSONNEL	• Convention collective contraignante, personnel vieillissant près de la retraite, problème de temps disponible, innovation et zèle sont parfois associés et dénoncés entre pairs.	• <u>Gestion du personnel:</u> • Les directions d'écoles défendent le travail de leurs enseignantes et de leurs enseignants, elles leur accordent reconnaissance, elles se donnent du pouvoir «à l'interne» partout où elles passent.	• <u>Gestion du personnel:</u> • Dénoncer les spécialisations à outrance + convention, programmes, horaires
PERFECTIONNEMENT	• Le perfectionnement s'est fait par compartiment, par matière, de façon non intégratrice et d'une façon massive. Les gens sont saturés. Le transfert de ces apprentissages ne s'est pas toujours fait. D'autre part, les enseignantes et les enseignants actuels pour la plupart ont été formés à travailler par activité ou les programmes actuels amènent à travailler par objectifs. Gros changements culturels. Des objets intégrateurs sont manquants. = Gestion de classe, évaluation, nouveaux instruments pour les enseignantes et pour les enseignants, tels que API, gestion mentale.	• <u>Perfectionnement et supervision</u> • Il y a des initiatives de perfectionnement par école, de type gestion de classe; il y a expérience de conseiller pédagogique, avec chef de groupe (sec) affecté à l'école qui assurent soutien pédagogique aux enseignantes et aux enseignants, recherche de cohérence dans la pratique. Du soutien ponctuel et individualisé est donné aux enseignantes et aux enseignants.	• <u>Perfectionnement et budget</u> • Permettre financièrement à chaque équipe-école d'organiser son propre perfectionnement géré par la direction de l'école avec son équipe.
SUIVI ET SUPERVISION	• La supervision des directions d'écoles s'est faite de façon mécanique = grille-horaire, planification, ...	• <u>Perfectionnement et supervision:</u> • Il y a des initiatives de perfectionnement par école, de type gestion de classe ; il y a expérience de conseiller pédagogique, avec chef de groupe (sec) affecté à l'école qui assurent soutien pédagogique aux enseignants et aux enseignantes, recherche de cohérence dans la pratique. Du soutien ponctuel et individualisé est donné aux enseignantes et aux enseignants.	

Référence à l'atelier n° 5 am

TABLEAU 23 B - Transfert des apprentissages et changement des pratiques

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
PRATIQUE DES ENSEIGNANTS	• Expérience élevée du corps enseignant pose une plus grande résistance au changement des pratiques.	• Amener les comités d'écoles à s'impliquer dans le changement sur le plan pédagogique.	
PERFECTIONNEMENT	• Le perfectionnement est souvent parachuté d'en haut. • Perfectionnement porte souvent sur le contenu. • Perfectionnement ne s'accorde pas avec une vision claire et partagée du rôle de l'école. • Perfectionnement souvent théorique et le transfert est souvent laissé aux seules ressources de l'enseignante, de l'enseignant ou de l'école. • L'établissement des priorités en perfectionnement n'est pas toujours le fruit d'une concertation à la base. • La planification du perfectionnement n'est pas assez rigoureuse dans l'établissement des résultats attendus et des critères d'évaluation du changement proposé.	• Demande collective et personnelle sur l'identification de ses besoins en perfectionnement. • Associer les enseignantes et les enseignants, experts à l'équipe-ressource en perfectionnement.	• Que les besoins en perfectionnement partent de la base c'est-à-dire des besoins ressentis ou exprimés par les enseignantes et les enseignants. • Soutenir l'implantation du changement, c'est-à-dire le transfert des apprentissages dans la pratique pédagogique comme partie prenante du perfectionnement.

TABLEAU 23 B - Transfert des apprentissages et changement des pratiques (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
SUIVI ET SUPERVISION	• Pas de suivi lorsque l'enseignante ou l'enseignant revient dans son milieu. • Peu de contrôle du superviseur sur le contenu qualitatif du perfectionnement. • Peu de soutien après le perfectionnement.	• Stagiaires avec certains professeurs assurent un transfert des apprentissages dans la pratique. • Contrôler les commentaires sur les bulletins • Suivi dans les supervisions pédagogiques avec les enseignantes et les enseignants ... à travers les examens, la planification de l'enseignement • Développer comme superviseur une compétence dans un domaine qui lui donne accès au lieu où se vit le transfert pédagogique.	• Supervision pédagogique bien définie, officielle et acceptée. • Connaissances par les directions d'écoles des types de perfectionnement qui ont un impact sur le changement des pratiques.

Référence à l'atelier n° 5 pm

TABLEAU 24 - Le temps: journées pédagogiques, autres

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
NOMBRE DE JOURNÉES PÉDAGOGIQUES ET FINALITÉS	• La visée des journées pédagogiques a été changée, la conception du départ (elles devraient servir au perfectionnement à la formation, au ressourcement) a été faussée. • Les enseignantes et les enseignants proclament que ça leur appartient pour préparer, correction, etc. • 2 jours de planification, on les utilise à peu près de la façon suivante: 1 jr. par les conseillers pédagogiques. 1/2 réunion du personnel. 1/2 réclamée par les enseignantes et les enseignants.	• 4 jours pédagogiques par année, réservés pour le perfectionnement de l'équipe-école (déterminés d'avances).	• Calendrier de 205 jours de travail (5 jours de perfectionnement). • Accroître le nombre de journées flottantes. • Moins de journée pédagogique conciliant avec les fins d'étapes et les remises de notes.
JOURS DE CLASSE	• L'utilisation des jours de classe engendrent des problèmes de suppléance, de remplacement et de rentabilité.		• Utiliser l'horaire des enseignantes et des enseignants (au secondaire) en se servant d'une période de fonction générale où tout le monde est là. (Après l'horaire de classe).
EXPLOITATION DU TEMPS DISPONIBLE	• Certaines directions d'écoles ont 3 et même 4 écoles d'où difficulté pour planifier les journées pédagogiques. • Il est difficile d'avoir toute l'équipe-école au complet. Raisons: 1. réunion par conseillers pédagogiques, 2. Professeurs itinérants au primaire.	• Planification par les services éducatifs en consultation avec les directions d'écoles. • Présentation d'une journée pédagogique. • Formation en API à raison de 1 groupe d'élèves et 1 enseignante par école. • Utiliser les 10 rencontres en dehors du temps de classe, donc pas de réunion générale lors des journées pédagogiques.	• Utiliser les 10 rencontres en dehors du temps pour sauver du temps lors des journées pédagogiques.

POUR UTILISER LES JOURNÉES PÉDAGOGIQUES AU MAXIMUM :

Référence à l'atelier n° 6

TABLEAU 25 - Organisation du perfectionnement par niveau, par classe, par matière

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
CLASSES MULTI-PROGRAMMES	• Classes à degrés multiples plus difficultés à gérer ces classes. Les conseillers pédagogiques, les enseignantes et les enseignants expriment les besoins mais personne ne peut leur répondre. • Même les documents fournis pour les multiprogrammes devraient être ajustés. • Réactions = isolement des enseignantes et des enseignants en multiprogramme, questionnement des parents. C'est difficile de faire le suivi des perfectionnements = personne n'apporte la réponse.	• Multiprogrammes , intégration des matières	• Fournir plus de jours de perfectionnement pour les multiprogrammes en regroupant les écoles qui ont ces situations pour permettre des échanges sur le vécu • Donner de la formation au CP en multiprogrammes • Former les futures enseignantes et les futurs enseignants en rapport avec les multiprogrammes • Solution envisageable = intégration des matières • Libérer les enseignantes et les enseignants experts à temps partiel pour assister les autres dans l'implantation des multiprogrammes ou de l'intégration des matières.
DISPONIBILITÉ DE TEMPS ET RESSOURCES	• Problème majeur = le manque de temps pour recevoir ou donner le «coup de pouce» nécessaire. Pour partir un projet d'intégration de matières en multiprogrammes .... c'est long. • Ce n'est pas d'identifier les besoins ... c'est le "comment répondre à ces besoins", parce qu'il ne faut pas créer des attentes sans y répondre. • On joue souvent au pompier pour éteindre de petits feux sans aller en profondeur.	• Former et informer les conseillers pédagogiques	• Les directions d'école et les conseillers pédagogiques doivent avoir plus de temps reconnu pour participer aux perfectionnements avec nos enseignantes et nos enseignants (donner en compensation plus de temps en secrétariat). • Remplacer la vocation des conseillers pédagogiques: une personne crédible et active (en contact avec le quotidien des élèves). Leur permettre de rester sur le terrain dans la pratique. • Utiliser des multiplicateurs en perfectionnement. • Aller chercher les plus «entêtés» par le témoignage des «dynamiques».

Référence à l'atelier n° 7

TABLEAU 26 - Table de gestion et le perfectionnement

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
CONCERTATION	• La table pédagogique n'est pas toujours connectée sur le contenu des programmes de perfectionnement.	• Développer une concertation entre les écoles et le centre administratif. • Influencer les délégués de la commission au comité paritaire de perfectionnement.	• Concertation entre les écoles pour maximiser les dépenses d'un projet dispendieux (particulièrement pour les petites écoles). • Garder des liens étroits avec les mem-bres du comité de perfectionnement. • Donner des orientations très claires par le comité de gestion pour l'ensemble de la commission.

Référence à l'atelier n° 1

TABLEAU 27 - Identification des besoins; démarches individuelles ou collectives

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
PROCESSUS D'IDENTIFICATION DES BESOINS	• Identification des besoins dans une école secondaire, refus d'identifier collectivement les besoins (perte de pouvoir du syndicat).	• Identification individuelle des besoins; synthèse des besoins par la CS, démarche de perfectionnement vécue dans le milieu où le besoin a été identifié en premier (regroupement des intérêts). • Besoins identifiés par un groupe spécifique (ortho-pédagogue) et perfectionnement organisé par après. • Idées lancées à partir du forum pédagogique et priorité de perfectionnement arrêté et donné par après. • Un thème de perfectionnement est lancé par la CS, une information est donnée à tous; choix d'un perfectionnement par après.	
RÉPONSE AUX BESOINS	• Des enseignantes et des enseignants attendent après du perfectionnement ressenti et identifié; danger de démotiver ces personnes. • Le moment où le perfectionnement est donné empêche de réaliser les besoins pour une bonne partie des enseignantes et des enseignants, fins de semaine, soirées, journées pédagogiques, etc. • Les ressources humaines ne sont pas disponibles.	• Essais de perfectionnement en petits groupes; par après, possibilités d'être offerts à d'autres enseignantes et enseignants.	• 2 à 3 jours possibles sur des journées de classe (180 jours) pour du perfectionnement identifié comme des besoins (mise à jour). ou • Lorsque du perfectionnement de mise à jour a lieu le soir ou les fins de semaines; payer les enseignantes et les enseignants. • Faire appel à l'université du milieu afin de recevoir du perfectionnement répondant à des besoins du vécu de la classe.

Référence à l'atelier n° 10

TABLEAU 28 - Support aux directions d'écoles

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
PLANIFICATION DU PERFECTIONNEMENT	• Absence de planification au niveau de certaines commissions scolaires quant aux orientations à donner au perfectionnement des équipes-écoles. • Trop d'éparpillement à ce chapitre, manque de cohésion et d'harmonisation dans les pratiques des connaissances scolaires.	• Adoption d'un calendrier des activités pédagogiques des journées pédagogiques. • Certaines commissions planifient les orientations de perfectionnement un an à l'avance. • Certaines sessions de perfectionnement engagent la majorité du personnel enseignant d'une commission scolaire avec les enseignantes et les enseignants de toutes les écoles...	• Planification à long terme d'un processus de perfectionnement des équipes-écoles en tenant compte des besoins de celles-ci. • Respecter les volets commission, école et personnel au niveau du perfectionnement. • Atelier de sensibilisation aux contenus de perfectionnement offert aux directeurs et directrices d'écoles avant d'offrir la session au personnel enseignant. • Établir des priorités à partir des besoins exprimés par les équipes-écoles.
TÂCHES DE LA DIRECTION	• Difficulté pour les directeurs d'écoles d'en faire une priorité à cause des nombreuses tâches qui leur sont dévolues. • Absence d'évaluation des résultats obtenus par rapport aux résultats attendus.		
ÉVALUATION ET SUIVI	• Absence de suivi aux sessions de perfectionnement qui sont données aux équipes-écoles. Ex. Bulletin Évaluation pédagogique. Développement d'habileté. Gestion de classe.		• Prévoir les ressources monétaires et humaines pour assurer un suivi aux sessions de perfectionnement.

Référence à l'atelier n° 12

TABLEAU 29 - Perfectionnement et liens avec les projets d'écoles et le projet éducatif

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
RESSOURCES	• Difficulté d'obtenir les argents, le financement. • Pas de suivi (manque de ressource). • Problèmes avec le calendrier scolaire - peu de temps avec les journées pédagogiques.	• Se servir des argents de la réussite éducative. • Influencer le comité de perfectionnement dans les décisions de gestion d'argents. • Annoncer nos projets, nos couleurs à la table de gestion. • Établir des priorités au niveau de la CS. • Créer des agents multiplicateurs. • Engagement de conseiller pédagogique par la réussite éducative. • S'engager dans un projet de perfectionnement seulement si le suivi est assuré. • Utiliser les personnes en place. • Créer des manières nouvelles: par équipe-école, par degré au niveau de CS. • Aménagement du calendrier scolaire. ex: 10 jours fixes, 6 flottantes, 4 tempêtes. • Gestion des journées flottantes laissée à chaque école. • Café pédagogique, punch pédagogique.	• Dans les négociations tenir compte des régions éloignées, des disparités régionales dans les budgets alloués au perfectionnement. Pourcentage établi à partir de ces réalités. • Décentralisation au niveau des écoles d'une partie du budget réservée au perfectionnement des petites écoles.

TABLEAU 29 - Perfectionnement et liens avec les projets d'écoles et le projet éducatif (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
PERFECTIONNEMENT VS PROJET ÉDUCATIF	• Éparpillement dans les sujets de perfectionnement. • Imprécision au niveau des projets éducatifs. • Difficulté d'organisation du perfectionnement pour répondre à des besoins différents.	• Calendrier à la base des besoins. • Sélectionner les idées en perfectionnement en rapport avec les vrais besoins.	• Plan d'action triennal établi au niveau de la CS après consultation des équipes-écoles. • Présenter au comté paritaire des projets d'école ou de regroupement d'écoles.

Référence à l'atelier n° 13

TABLEAU 30 A - Insertion du perfectionnement au vécu d'école

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
MOTIVATION	• Refroidissement des ardeurs, coupure de salaires, obligation du professeur. • Changement de champ et même changement d'école. • Mise en disponibilité. • Tâche de l'enseignante et de l'enseignant lourde. • Imposition du perfectionnement - démotivation des enseignantes et des enseignants.	• Perfectionnement, base volontaire. (Politique)	
TEMPS	• Temps de convention collective. • Moment où a lieu le perfectionnement vs temps d'enseignement, perfectionnement le soir. • Arrêts pédagogiques, pour qui? Pourquoi?	• Définir le pourquoi des arrêts pédagogiques. • Arrêt pédagogique, demi-temps enseignement, demi temps perfectionnement.	• Arrêt pédagogique, en même temps 2 à 3 jours pour plus d'une CS. • Arrêts pédagogiques communs, mais aussi arrêts pédagogiques laissés aux écoles, pour besoins sporadiques. • Forces majeures : bris d'aqueduc, tempête de neige, etc., ce ne sont pas des journées de classe ni des arrêts pédagogiques.

TABLEAU 30 A - Insertion du perfectionnement au vécu d'école (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
RESSOURCES	• Problèmes budgétaires. • Ressources CP, refus du perfectionnement de l'enseignante et de l'enseignant. • Budget restreint en perfectionnement.	• Minimiser les coûts. • Se servir des conseillers pédagogiques. • Perfectionnement par les pairs. • Conseillers pédagogiques modifient leurs approches.	
CONTRAINTES EXTERNES	• Beaucoup de contraintes externes -transport (180-185 jours). • Primaire et secondaire - MEQ 180 jours. • Petite école, grande distance. • Transfert d'école, directeur, chaise musicale.		

TABLEAU 30 A - Insertion du perfectionnement au vécu d'école (suite)

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
ORGANISATION DU PERFECTIONNEMENT	• Petites écoles, nombre de participants au plan de perfectionnement . • Diversifié, comment répondre à leur demande? • Changement d'idée entre la demande et la réalisation du perfectionnement. • Beaucoup de demandes et structures au début de l'année.	• Regroupement d'écoles. • Définir mise-à-jour et perfectionnement • Perfectionnement doit déborder de la CS pour d'autres CS.	• Avant de mettre en opération le perfectionnement, valider la demande. • Besoins des enseignants = fondamental • École , recueille les besoins, achemine au DS, diffusion aux autres CS . • Un enseignante ou un enseignant pourra recevoir son perfectionnement dans une autre CS. • DSE en font une priorité à leur table de perfectionnement: titre, définition, contenu. • Adhésion: respect de la planification ??, relance de la validation . • Plan de perfectionnement échéancier sur trois ans. • Pour matière unique, (ex. Art dramatique) les coûts devraient être assumés par CS plus MEQ.

Référence à l'atelier n° 14 am

TABLEAU 30 B - Insertion du perfectionnement au vécu d'école

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
MOTIVATION	• Que l'enseignante ou l'enseignant conserve son autonomie au niveau des moyens.	• Partir de besoins identifiés au niveau de l'équipe-école. • Que la base se donne ses propres solutions. • Que le perfectionnement soit désiré et qu'on le fasse désirer	
TEMPS	• Identification des besoins vs le temps disponible.		• Donner du temps pour échanger sur leurs pratiques.
RESSOURCES	• Le suivi et le soutien après le perfectionnement. • Ressources limitées.	• Un perfectionnement donné par la direction d'école.	• Encourager et stimuler nos propres ressources (même les payer).
ORGANISATION DU PERFECTIONNEMENT	• Identifier un besoin commun, d'accord, mais comment le modifier?	• Apprendre à gérer nos différences.	• Que les intervenants fassent partie de la solution. • Impliquer les intervenants dans toutes les étapes du processus de perfectionnement (besoins, moyens, ressources, ...) • Apprendre à gérer nos différences ! • Que le perfectionnement soit un moyen et non une finalité. • Évaluer le perfectionnement vécu dans le but d'un réinvestissement.

Référence à l'atelier n° 14 pm

TABLEAU 31 A - Rôle de la direction - rôle des enseignantes et des enseignants

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
GESTION DES RESSOURCES	• Peu de contrôle sur les sommes d'argent disponibles vs le choix de perfectionnement. Enrichissement personnel ($$) au détriment de l'enrichissement pédagogique • Absence des directions au perfectionnement • Gestion - Temps - Tâches lourdes PRIORITÉS VASTES		• Attribution d'un budget-école de base dans toutes les écoles (selon les projets en place) (couleur école). • Etre présent dans le perfectionnement ... (au moins invité à ...). • Enrichir la relation CP / chef de groupe - direction.
GESTION DES BESOINS	• Consultations (processus) sont longues lorsque l'on veut toucher l'ensemble et agir positivement.	• Rapprocher la dynamique des besoins au niveau de l'école (chefs de groupe - direction). • Cueillette des besoins des enseignantes et des enseignants via une dynamique au niveau de l'école (souplesse dans le lieu de perfectionnement).	• Animer la cueillette des besoins et viser une gestion dynamique de ce secteur prioritaire.
GESTION DES CHANGEMENTS	• La gestion du perfectionnement, son application dans le vécu (l'intégration) est difficile pour l'enseignante et l'enseignant. Intégrer veut dire changer des pratiques (on implique du temps). • Créer une dynamique de changements est difficile lorsque le personnel est restreint (2 proffesseurs à un niveau ou une matière). • Culture d'école est aussi un filtre difficile à percer. • Une nouvelle définition de la gestion de la classe (au-delà des programmes) se dessine et est difficile à instaurer.	• Établir un lien entre les enseignantes et les enseignants d'un même niveau ou d'une même matière. (Interdépendance vs cohérence dans instructions et notre vécu pédagogique). • Utilisation de la supervision pédagogique vs dégager des mandats communs (gestion de classe, programmes ...)	• Se démarquer de la définition du perfectionnement comme étant centré sur les programmes et le voir plutôt comme touchant l'environnement pédagogique (gestion de classe, etc). • Utilisation des pairs.

Référence à l'atelier n° 15 am

TABLLEAU 31 B - Rôle de la direction - rôle des enseignantes et des enseignants

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
GESTION DES RESSOURCES	• Même si la direction est partie intégrante, elle n'est pas gestionnaire des agents et ne peut organiser ou permettre le perfectionnement attendu. • La petitesse de plusieurs écoles ne permet pas de s'auto-organiser du perfectionnement sur le plan financier.	• Les ressources internes, telles conseillers pédagogiques, les professionnels, quelques enseignantes et enseignants ou autres, se sont donné du perfectionnement et ont aussi agi comme agent multiplicateur. • Des projets ont été présentés par les enseignantes et les enseignants. C'est à leur comité de perfectionnement et ont été approuvés et réalisés dans certains cas.	• Exploiter davantage les ressources internes de l'école de la commission scolaire afin que le perfectionnement soit donné par les pairs. • On recommande que la commission scolaire ajoute un montant de mise à jour pour combler le manque à gagner et montrer son intérêt à ces projets de perfectionnement de masse et d'école. • Une supervision pédagogique individuelle devrait être assurée par la direction afin de faire prendre conscience à ses membres hostiles au perfectionnement de masse, que leurs perfectionnement quelconque s'impose dans son cas comme chez plusieurs de ses confrères et consoeurs.
GESTION DES BESOINS	• Les enseignantes et les enseignants manifestent des besoins qui ne seront pas nécessairement comblés? Des attentes demeurent sans réponse. • Les enseignantes et les enseignants ont des difficultés à voir globalement les besoins de perfectionnement du groupe. Ils sont cependant fervent pour leurs besoins ponctuels.	• Par le biais du Plan Pagé, plusieurs écoles en ont profité pour monter des projets de perfectionnement et répondre à des attentes jusque là laissées sans réponse.	• Il faudra penser à des renseignements d'école, à une mise en commun des besoins en perfectionnement et à de la complicité entre directions, enseignantes et enseignants et DSE des différentes commissions scolaires.

TABLLEAU 31 B - Rôle de la direction - rôle des enseignantes et des enseignants

	PROBLÈMES	SOLUTIONS TENTÉES	SOLUTIONS À EXPLORER
GESTION DE CHANGEMENT	• Certains enseignants et enseignantes et même certaines directions sont parties à se leurrer dans des courants modernes de perfectionnement ce qui les éloignent des besoins immédiats de leur école.		

Référence à l'atelier n° 15 pm

4. LES RECOMMANDATIONS

4.1 Les recommandations des participantes et des participants

Cette partie expose les recommandations que les directrices et les directeurs d'écoles ont formulées lors de la session 3 du projet l'équipe-école et le perfectionnement qui a eu lieu les 18 et 19 octobre 1993. La première journée de cette session réservée à l'étude d'un certain nombre de problématiques s'est déroulée à l'intérieur d'ateliers thématiques. Ce travail en ateliers a permis de dégager les problèmes vécus, les solutions tentées ou expérimentées ainsi que les pistes de solution pour le futur. La partie 3.6 du rapport présente les productions de ce travail en ateliers. Lors de la deuxième journée, quatre sous-groupes ont été constitués en fonction des régions et des ordres d'enseignement de la manière suivante :

- Bas-St-Laurent, Vallée-de-la-Matapédia Primaire (**BSL** Prim);
- Bas-St-Laurent, Vallée-de-la-Matapédia Secondaire (**BSL** Sec);
- Gaspésie, Baie-des-Chaleurs, Matane, Les Iles Primaire (**GAS** Prim);
- Gaspésie, Baie-des-Chaleurs, Matane, Les Iles Secondaire (**GAS** Sec).

Dans ces sous-groupes, les participantes et les participants ont formulé des recommandations visant à rendre opérationnelles les pistes de solution identifiées dans les ateliers de la première journée. Ces recommandations s'adressent aux directrices et aux directeurs d'écoles présents ou non à cette session, aux commissions scolaires de la région 01 et au ministère de l'Éducation.

Un principe général a fait l'objet d'un consensus du groupe et apporte un éclairage particulier à l'ensemble des recommandations. Ce principe s'énonce comme suit :

L'INITIATIVE DE LA GESTION DU PERFECTIONNEMENT CONTINU APPARTIENT À L'ÉCOLE.

En somme, vous trouverez dans les pages suivantes la totalité des recommandations s'adressant aux trois instances nommées précédemment avec mention de la provenance du sous-groupe régional et une figure présentant l'ensemble des recommandations destinées au MEQ. Il importe de signaler que nous avons conservé le libellé des recommandations telles que formulées par les participantes et les participants.

4.2 Les recommandations aux directions d'écoles

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Marges de manoeuvre				
Définition aussi précise que possible des besoins de l'équipe-école en terme de perfectionnement collectif ou individuel.			√	
Coordonner les rencontres de l'équipe-école de façon à établir clairement les besoins en perfectionnement et les prioriser.				√
Exiger une descriptions d'un besoin de perfectionnement avant son vécu (besoins et attentes convenues). Tout cela implique que les besoins partent réellement de la base.		√		
Impliquer les intervenants dans toutes les étapes du processus de perfectionnement.			√	
Que la direction accorde une importance significative au processus de perfectionnement de son personnel, condition essentielle de tout changement.			√	
Que les directions d'écoles favorisent les échanges inter-écoles pour maximiser les opportunités de perfectionnement.			√	
Que la direction d'école prenne conscience de l'importance de son rôle dans le processus de décision et qu'il prenne sa place au comité consultatif de gestion.			√	
Être partie prenante dans les décisions et la gestion des journées pédagogiques en CCG(Plan incluant les projets particuliers des écoles).		√		
Que la direction d'école utilise les 10 rencontres prévues dans la convention collective pour libérer les journées pédagogiques.			√	
Expédier l'ensemble du plan de perfectionnement à la direction générale.				√

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Orientations du perfectionnement				
Orienter le perfectionnement plutôt en fonction des approches pédagogiques que des contenus-matières.	√			
Que la supervision pédagogique soit intégrée au processus de perfectionnement.			√	
S'assurer à travers la supervision et la gestion du perfectionnement de la notion essentielle de «suivi».		√		
Axer le discours sur la formation intégrale de l'enfant.				√
Ressources humaines pour le perfectionnement				
Reconnaître et utiliser dans nos milieux les enseignantes et les enseignants ressources pour les autres.	√			
Reconnaître la valeurs des pairs comme agent de perfectionnement.		√		
Que la direction d'école identifie les ressources de son milieu.			√	
Déterminer le réalisable à l'école: ressources internes.				√

4.3 Les recommandations aux commissions scolaires

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Marges de manoeuvre				
Plus de flexibilité dans l'élaboration, dans la vérification (MEQ) du calendrier scolaire afin de faciliter le perfectionnement planifié par l'équipe-école, la CS et le MEQ.	√			
S'assurer que les écoles disposent d'au moins 50% des journées pédagogiques.			√	
Que les CS accordent plus de flexibilité aux écoles dans la gestion du calendrier scolaire.			√	
Organiser un calendrier scolaire où les journées pédagogiques ne coïncident pas nécessairement avec la fin des étapes.			√	
Prévoir des journées pédagogiques «flottantes» réservées uniquement au perfectionnement organisé par l'école.				√
Établir de façon explicite la définition et la portée de la supervision pédagogique.		√		
Nous recommandons que le perfectionnement devienne un élément important de la supervision pédagogique de la direction d'école.	√			
Faciliter une identification concrète des besoins de perfectionnement, il est essentiel d'assurer cette identification à partir d'une collecte individuelle et collective.	√			
Que les CS respectent les besoins collectifs et particuliers en regard du perfectionnement.			√	
Donner l'information sur les projets de perfectionnement des CS à la table des directions des Services éducatifs de notre région administrative afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'autres milieux de s'y joindre s'il y des places disponibles .	√			
Assurer aux directions d'école un minimum d'informations essentielles et adéquates sur les interventions priorisées dans la CS et son école.		√		
Présenter au comité de perfectionnement des projets d'écoles ou de regroupement d'écoles.			√	

Marges de manoeuvre (suite)	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Que les DSE s'échangent et publicisent leurs plans de perfectionnement pour permettre une utilisation maximale des ressources.			√	
Mettre en commun les projets déposés à la commission Scolaire.				√
Le CCG est partie prenante des décisions du perfectionnement planifié dans l'année (cohérence du plan).		√		
Établir un plan de perfectionnement à la commission scolaire par le comité consultatif de gestion.				√
Que les CS tiennent compte de la réalité des petites écoles dans l'organisation du perfectionnement.			√	
Prévoir à l'intérieur du plan de perfectionnement d'une école, l'application de modalités de mesures compensatoires si la réalisation du projet en dépend.			√	
Orientations du perfectionnement				
Que les CS se dotent d'un plan de perfectionnement à long terme après consultation des équipes-écoles.			√	
Que les priorités de perfectionnement soient identifiées par la base (écoles).			√	
Définition des orientations précises du perfectionnement en concertation à l'équipe CCG.		√		
Orienter le perfectionnement plutôt en fonction des approches pédagogiques que des contenus-matières.	√			
Le plan de perfectionnement devra prévoir un suivi.				√
Que les conseillères et les conseillers pédagogiques se mettent à jour, particulièrement au niveau des stratégies d'apprentissage et deviennent des spécialistes de la PÉDAGOGIE plutôt que des spécialistes de CONTENU.			√	
Que les commissions scolaires tiennent compte de la réalité des classes multi-programmes dans le processus de perfectionnement.			√	

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Ressources humaines pour le perfectionnement				
Reconnaître et utiliser dans nos milieux les enseignantes et les enseignants ressources pour les autres.	√			
Reconnaître ($$ et valeur) la valeur des pairs comme agent de perfectionnement.		√		
Reconnaître le chef de groupe (porteur du dossier, où il y en a, s'il y a lieu) comme un pair aidant et lui accorder un temps de libération identifiable.		√		
Constituer une banque locale de personnes ressources qui pourraient aider au perfectionnement et les libérer au besoin.			√	
Dans une planification à long terme du perfectionnement des enseignantes et des enseignants, on recommande que les conseillères et les conseillers deviennent des ressources disponibles (se perfectionner dans les domaines nécessaires)	√			
Affectation physique et de tâche, des CP dans les écoles. Dans des mandats touchant les STRATÉGIES d'apprentissage.		√		
Affectation formelle des conseillères et des conseillers pédagogiques dans les écoles (temps, lieu, etc.).			√	
Le DSE doit être une ressource aux directions d'écoles.		√		
Que les CS prévoient les ressources nécessaires pour assurer un suivi aux sessions de perfectionnement.			√	
Faire appel aux universités pour dispenser du perfectionnement reconnu, répondant aux besoins et dispensé dans les milieux, avec des interventions au niveau de la tâche quotidienne des enseignantes et des enseignants.	√			
Financement				
Décentraliser dans les écoles une partie du budget de perfectionnement.			√	
Revisser la répartition du budget de perfectionnement de la commission scolaire avec le comité de perfectionnement.				√

Financement (suite)	**BSL** Prim	**BSL** Sec	**GAS** Prim	**GAS** Sec
Que des montants soient consacrés annuellement au perfectionnement des directions d'écoles pour la supervision pédagogique.	√			
Que le financement et la gestion des ressources en terme de perfectionnement des enseignantes et des enseignants soient planifiés et gérés par la table de gestion de la CS.	√			
Assurer à chaque école une part minimale du budget prévu au perfectionnement des enseignantes et des enseignants en tenant compte de divers facteurs (éloignement, ...).	√			
Reconnaître que les ressources financières (humaines, temps, ...) soient appliquées au suivi autant qu'au perfectionnement lui-même.	√			
Phase «suivi» du perfectionnement est partie intégrante du financement.		√		
Investir un budget supplémentaire pour le perfectionnement.				√
Perfectionnement des directions d'écoles				
Offrir aux directions d'écoles des ateliers de sensibilisation sur les contenus de perfectionnement devant répondre à des besoins identifiés préalablement.	√			
Que les CS prévoient un atelier de sensibilisation et d'information concernant les contenus de perfectionnement offerts aux directrices et directeurs d'écoles avant d'offrir la session au personnel enseignant.			√	
Faire parvenir les plans de perfectionnement aux commissions scolaires avoisinantes afin de faciliter les échanges.				√
Professionnalisation des enseignants				
Faciliter aux directions d'école l'accès aux stagiaires universitaires dans l'otique d'échange sur le vécu de la classe et la théorie universitaire, nous suggérons que ces stages soient subventionnés.	√			

4.4 Les recommandations au ministère de l'Éducation

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Marges de manoeuvre				
Plus de flexibilité dans l'élaboration, dans la vérification (MEQ) du calendrier scolaire afin de faciliter le perfectionnement planifié par l'équipe-école, la CS et le MEQ.	√			
Que les 20 jours de planification soient exclusivement réservés aux besoins d'ordre pédagogique (i.e. excluant les tempêtes, les élections et autres forces majeures de ces 20 jours).	√			
Que le MEQ accorde plus de flexibilité aux commissions scolaires dans la gestion du calendrier scolaire.			√	
Que le MEQ accorde plus d'autonomie aux commissions scolaires sur l'application du Régime pédagogique et la gestion des conventions collectives.			√	
Orientations du perfectionnement				
Se donner un modèle intégrateur à 3 programmes : 1 - formation générale 2 - sciences humaines 3 - maths et science, accompagné d'outils intégrateurs.	√			
Orienter le perfectionnement plutôt en fonction des approches pédagogiques que des contenus-matières.	√			
Intégrer et identifier aux paramètres de perfectionnement le suivi comme partie majeure.		√		
Ressources humaines pour le perfectionnement				
Que le MEQ bonifie les paramètres des enseignantes et des enseignants afin de permettre l'engagement de chefs de groupe et la libération des enseignantes et enseignants ressources pour le perfectionnement.	√			
Concertation MEQ et Universités afin d'utiliser les ressources humaines disponibles pour du perfectionnement individuel ou collectif en région.				√

	BSL Prim	BSL Sec	GAS Prim	GAS Sec
Financement				
Que le MEQ prévoie des ressources financières particulières, lors des budgets réguliers, pour le perfectionnement obligatoire des programmes (implantation, modification et autres).	√			
Décentraliser au niveau des CS tous les budgets de perfectionnement.		√		
Que le MEQ assume les coûts du perfectionnement qu'il impose dans une enveloppe spéciale.			√	
Que le MEQ tienne compte des réalités géographiques des régions dans l'attribution des budgets alloués au perfectionnement.			√	
Tenir compte davantage des disparités régionales dans les budgets de perfectionnement alloués par le MEQ aux commissions scolaires.				√
Professionnalisation du personnel enseignant				
Introduire dans le volet de la formation des maîtres un contenu de l'ordre de l'organisation pédagogique véhiculé dans les CS (PNL - gestion de classe - gestion mentale)	√			
Faciliter la formation d'une corporation professionnelle des enseignantes et des enseignants.				√
Reconnaître que les enseignantes et les enseignants sont en formation continue.				√
Faciliter l'intégration des nouveaux enseignants et enseignantes par un système de parrainage reconnu.				√
Perfectionnement des directions d'écoles				
On demande une suite au projet du comité sur le curriculum. Parce que nous croyons que des modifications sur ces sujets pourraient faciliter le transfert des apprentissages et le changement des pratiques.	√			
Prévoir des rencontres de directions d'écoles d'une même région pour échanger sur un thème ou du ressourcement.				√

Conditions de travail	
Soustraire les directeurs d'écoles à la loi 198 puisque nous jugeons le nombre insuffisant pour accomplir les tâches qui s'accumulent.	√

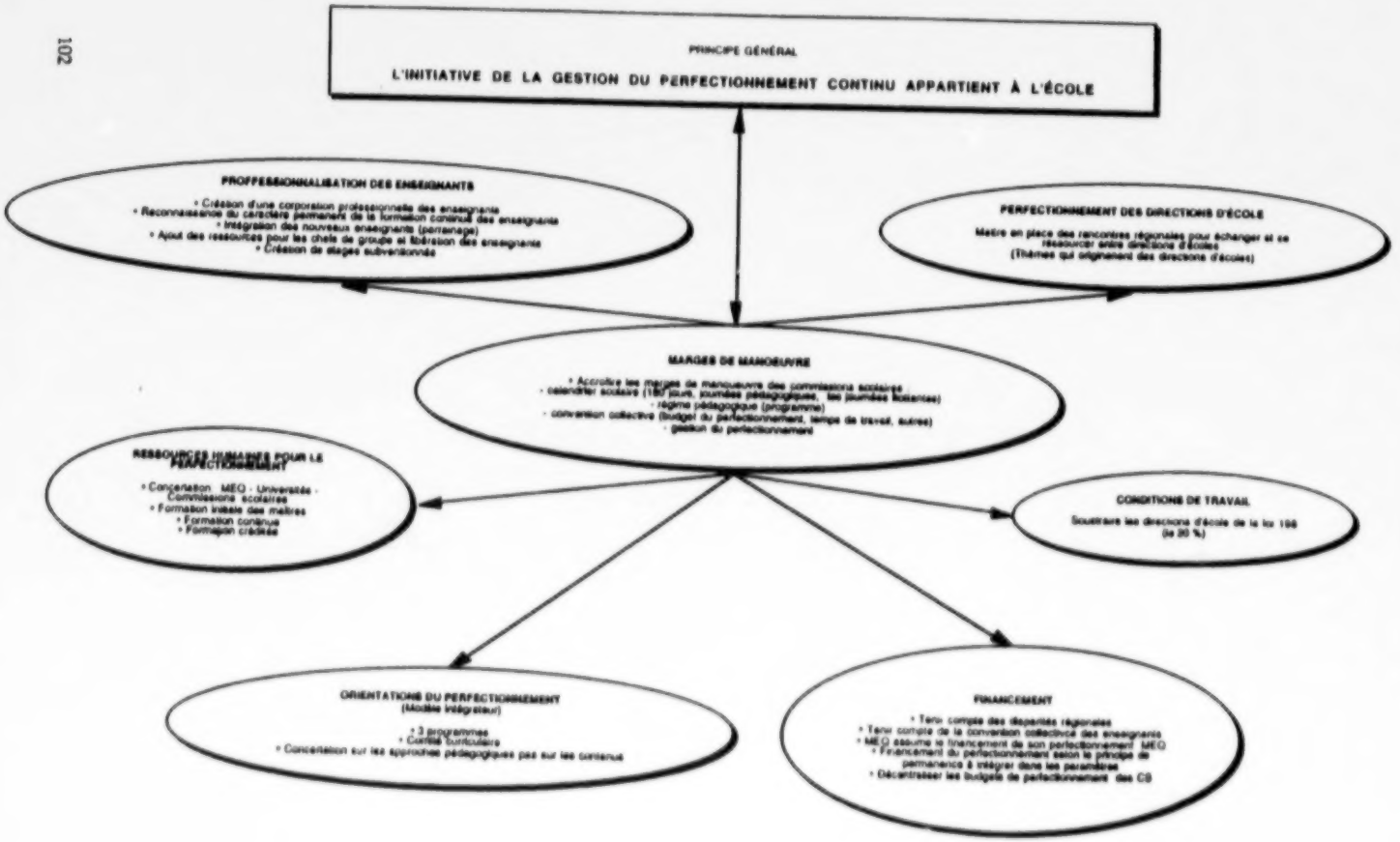

FIGURE 7 - Ensemble des recommandations destinées au MEQ

5. CONCLUSION

Cette partie du rapport se veut un retour sur l'ensemble du projet de recherche-formation. Dans un premier temps, nous verrons comment ce projet s'insère dans la problématique régionale, d'abord comme reproduction des processus habituels de gestion du perfectionnement, ensuite comme changement de culture en ce qui a trait à la stratégie de formation. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les éléments du contenu de la formation, soit sur l'efficacité du perfectionnement et sur les interactions entre les écoles et la commission scolaire. Dans un troisième temps nous présenterons les principes pouvant guider l'exploitation de ce rapport et constituer des balises pour la poursuite des actions entreprises.

5.1 La reproduction des processus habituels de gestion du perfectionnement

Tout au long de la réalisation du projet de formation-recherche, la similitude entre la manière de gérer ce projet et les pratiques de gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants nous a frappés. En effet, en nous basant sur les données recueillies auprès des directions d'écoles participantes, il nous apparaît que les opérations de gestion relatives à ce projet reproduisent les pratiques de gestion du perfectionement des enseignantes et des enseignants en vigueur dans les diverses commissions scolaires. Nous retenons surtout les éléments suivants.

- La détermination de l'objet du perfectionnement et de la clientèle visée s'est effectuée au ministère de l'Éducation.
- La formulation des objectifs à poursuivre auprès des directions d'écoles s'est effectuée au ministère de l'Éducation.
- Une offre de perfectionnement à l'intention des directrices et des directeurs d'écoles a été faite par la Direction régionale aux directeurs généraux des commissions scolaires.
- Les directeurs généraux ont accepté l'offre de perfectionnement.
- Les directeurs généraux ont assumé la diffusion de l'offrre de perfectionnement dans leur commission scolaire.
- Selon les modèles de gestion développés dans les commissions scolaires, les actions posées ont été diversifiées; entre autres actions, nous avons noté celles-ci :
  - certains directeurs généraux ont jugé que le perfectionnement s'adressait à toutes les directions d'écoles et les ont donc toutes inscrites au perfectionnement;

- certains directeurs généraux ont choisi et invité des directions d'écoles à s'inscrire au perfectionnement;
- d'autres ont informé les directions d'écoles de cette offre de perfectionnement et ont inscrit les personnes intéressées;
- d'autres ont discuté de l'offre de perfectionnement avec les directions d'écoles et une décision a été prise par la table de gestion ou par l'équipe de gestion d'une école donnée;
- certaines directions d'écoles ont été informées par ailleurs de l'existence de l'offre de perfectionnement et ont demandé à leur directeur général d'y être inscrites.

- Les modalités du perfectionnement ont été convenues entre la Direction régionale et les formateurs.
- L'approche pédagogique et le déroulement du perfectionnement ont été établis par les formateurs.

Cette situation de reproduction des processus de gestion habituels nous semble tout à fait normale. Le projet de formation-recherche s'est inscrit dans la dynamique du milieu concerné. Bien plus, c'est l'utilisation des processus habituels qui a permis au projet de recherche-formation de naître et de se développer. La liberté pour les directions d'écoles de participer au projet, elle-même inscrite dans les habitudes de gestion, a atténué les effets négatifs d'une gestion centralisée du projet. Nous avons cependant soulevé dans le présent rapport, les réserves et les craintes exprimées quant au caractère expérimental du projet et aux intentions véritables de ses promoteurs.

Par ailleurs, cette situation permet de mettre en lumière un certain nombre de questions relatives au perfectionnement en général, qui s'adressent aux directions d'écoles ou au personnel enseignant.

- La médiation de pertinence du perfectionnement pour les personnes qui y participent.
- Le passage d'une gestion de l'offre à une gestion des besoins de perfectionnement.
- L'implication des personnes concernées dans l'identification des besoins de perfectionnement.
- L'absence d'instruments ou de stratégies pour réaliser cette identification de besoins.
- La relation entre le perfectionnement et le projet éducatif de l'école.
- Le transfert des apprentissages dans la pratique.

5.2 Le changement de culture en ce qui a trait à la stratégie de formation

Si le mode de gestion du projet correspondait aux pratiques de gestion en vigueur et ne soulevait pas a priori de problèmes majeurs, la stratégie de formation présentée par les formateurs constituait un changement important de la culture des directions d'écoles. Ce changement de culture a suscité autant l'intérêt initial d'un certain nombre de participantes et de participants qu'il a provoqué de la frustration et de la déception chez d'autres. Les principaux éléments de la stratégie de formation auquels nous faisons référence sont les suivants.

- L'inversion du rapport théorie-pratique : la démarche proposait de partir des pratiques actuelles, de procéder à l'analyse de celles-ci à l'aide de modèles conceptuels issus des représentations des participantes et des participants, et de réinvestir les résultats de cette analyse dans des transformations de pratiques propres à chacun. La culture et l'expérience des directions d'écoles font plutôt référence à un passage de la théorie à la pratique, c'est-à-dire un perfectionnement plutôt théorique et application dans la pratique.

- L'absence d'un modèle unique de gestion du perfectionnement pour fin d'implantation : les directions d'écoles ont été davantage habituées à la présentation de modèles prédéfinis (kits).

- La différenciation des pratiques : la démarche impliquait la production de modèles de gestion différenciés sur la base des visions de l'équipe-école et du perfectionnement portées par chacun, alors que la tendance générale des activités de perfectionnement est de viser l'uniformisation des pratiques.

- Les rôles des formateurs et des participantes et des participants : habituellement ce sont les formateurs qui interviennent comme experts du contenu de la formation. Ici, ce rôle d'experts du contenu a été tenu par les participantes et les participants, et les formateurs ont joué un rôle d'experts du processus.

- La formation par les pairs : la reconnaissance de sa propre expertise sur le contenu et de celle de ses pairs est peu exploité dans les pratiques habituelles de perfectionnement, bien que très présente dans les discours des directrices et des directeurs d'écoles.

- Le processus de résolution de problèmes : habitués à un processus axé sur la formulation du problème, la recherche de ses causes, l'inventaire des solutions et le choix de la solution optimale, les participantes et les participants ont été confrontés à un processus axé sur l'explicitation de la diversité des représentations d'une problématique complexe et sur l'émergence des intentions d'action. Il s'agit du passage d'une logique de causalité à une logique de finalité, du passage d'une logique de vérité (identification du vrai problème et des vraies causes) à une logique de pertinence (souhaitabilité et faisabilité des actions à poser), et du passage du positivisme au constructivisme.

Le changement de la culture relative au perfectionnement a joué, selon nous, un rôle déterminant dans la décision d'un certain nombre de participantes et de participants d'abandonner la formation, plus que tout autre facteur relatif à la manière de gérer le projet. Par ailleurs, ce changement de culture a constitué un des plus grands facteurs de satisfaction chez les participantes et les participants qui ont suivi la démarche jusqu'au bout.

Nous croyons, quant à nous, que la démarche vécue est plus appropriée à des activités de perfectionnement visant une confirmation ou une transformation de pratiques professionnelles que les démarches plus traditionnelles de perfectionnement. Les éléments de cette démarche peuvent constituer, selon nous, une base féconde de définition d'une stratégie de formation continue.

5.3 L'efficacité du perfectionnement

L'ensemble du contenu traité tout au long du projet de formation-recherche fait ressortir deux problématiques majeures, celle de l'efficacité du perfectionnement s'adressant aux enseignantes et aux enseignants, et celle des interactions entre les écoles et les commissions scolaires, que nous aborderons plus loin.

À propos de l'efficacité du perfectionnement, la question est soulevée en terme de réinvestissement des apprentissages dans la pratique pédagogique des enseignantes et des enseignants. Presque partout, les directions d'écoles, de même que les directions

générales des commissions scolaires et les directions des Services éducatifs soulignent le faible degré de transfert des apprentissages.

Cette question est reliée par tous au processus de gestion du perfectionnement. Le taux de réinvestissement serait fonction de l'implication des enseignantes et des enseignants à toutes les étapes du processus de gestion, à la centration sur les besoins de perfectionnement, et à l'intégration de toutes les phases du processus de gestion. Si, dès le début du processus, les problématiques pour lesquelles le perfectionnement apparaît pertinent sont mises sur table et appropriées par les enseignantes et les enseignants, et si les transformations de pratiques sont anticipées, la question du transfert des apprentissages risque d'être moins présente. Bien plus, selon plusieurs, cette question n'est alors plus pertinente; il s'agit de concevoir le perfectionnement comme une démarche de transformation de pratique à l'intérieur de laquelle se font des apprentissages plutôt qu'une démarche d'acquisition d'apprentissages à transférer plus tard dans la pratique. Et il s'agit de développer des modèles de gestion appropriés, ce que plusieurs participantes et participants se sont appliqués à faire.

5.4 Les interactions entre les écoles et la commission scolaire

La problématique des interactions entre les écoles et la commission scolaire a été soulevée presque par tous les participantes et les participants. Elle se pose dans un premier temps en termes de décentralisation de la gestion, d'allocation des ressources, de marge de manoeuvre, de support aux écoles, etc..

Plus fondamentalement, cependant, elle se pose en terme d'intégration des plans de perfectionnement des équipes-écoles du plan de perfectionnement de la commission scolaire jugé comme souhaitable par les uns, indispensable par les autres. C'est donc du rapport entre ces deux types de plans de perfectionnement que nous traitons ici, à la fois pour faire état de nos observations et pour proposer un modèle d'analyse de situation qui pourra servir dans les commissions scolaires et les écoles qui s'engageront dans un suivi au projet de recherche-formation.

Il faut d'abord noter que l'élaboration de plans de perfectionnement des équipes-écoles est une pratique déjà ancrée dans certaines commissions scolaires et dans certaines

écoles. Le projet a été l'occasion de confirmer, de modifier ou d'introduire cette pratique dans plusieurs milieux. Au moment des rencontres sur le terrain, au printemps 93, nous avons pu mieux cerner le rapport entre les plans de perfectionnement des équipes-écoles et le plan de perfectionnement de la commission scolaire. Nous avons dégagé quatre types de rapport entre ces deux réalités. La figure 8, à la page suivante, illustre la part du plan de perfectionnement de la commission scolaire et celle des plans de perfectionnement des équipes-écoles dans l'ensemble du perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Nous y trouvons également la marge de manoeuvre des équipes-écoles dans la gestion de leur perfectionnement. Les types de rapport entre les deux plans de perfectionnement peuvent être décrits de la manière suivante.

Type A

- La commission scolaire, dans son plan de perfectionnement, élabore une offre globale d'activités de perfectionnement des enseignantes et des enseignants.
- Les équipes-écoles, ou les enseignantes et les enseignants sur une base individuelle, décident de participer ou de ne pas participer aux diverses activités offertes.

Type B

- La commission scolaire élabore une offre partielle d'activités de perfectionnement.
- Les équipes-écoles, ou les enseignantes et les enseignants individuellement peuvent décider de participer ou non à ces activités, mais peuvent ajouter des projets locaux de perfectionnement pour des besoins non couverts par le plan de la commission scolaire.

Type C

- Les équipes-écoles identifient leurs besoins et proposent des activités de perfectionnement.
- Ces diverses propositions sont intégrées dans un plan de perfectionnement de la commission scolaire par la table de gestion.

Type D

- Les équipes-écoles élaborent entièrement leur plan de perfectionnement.
- La commission scolaire alloue aux écoles les ressources nécessaires à la réalisation de leur plan de perfectionnement, soit par des enveloppes globales distribuées en début d'année, soit par du financement ad hoc en fonction des demandes.

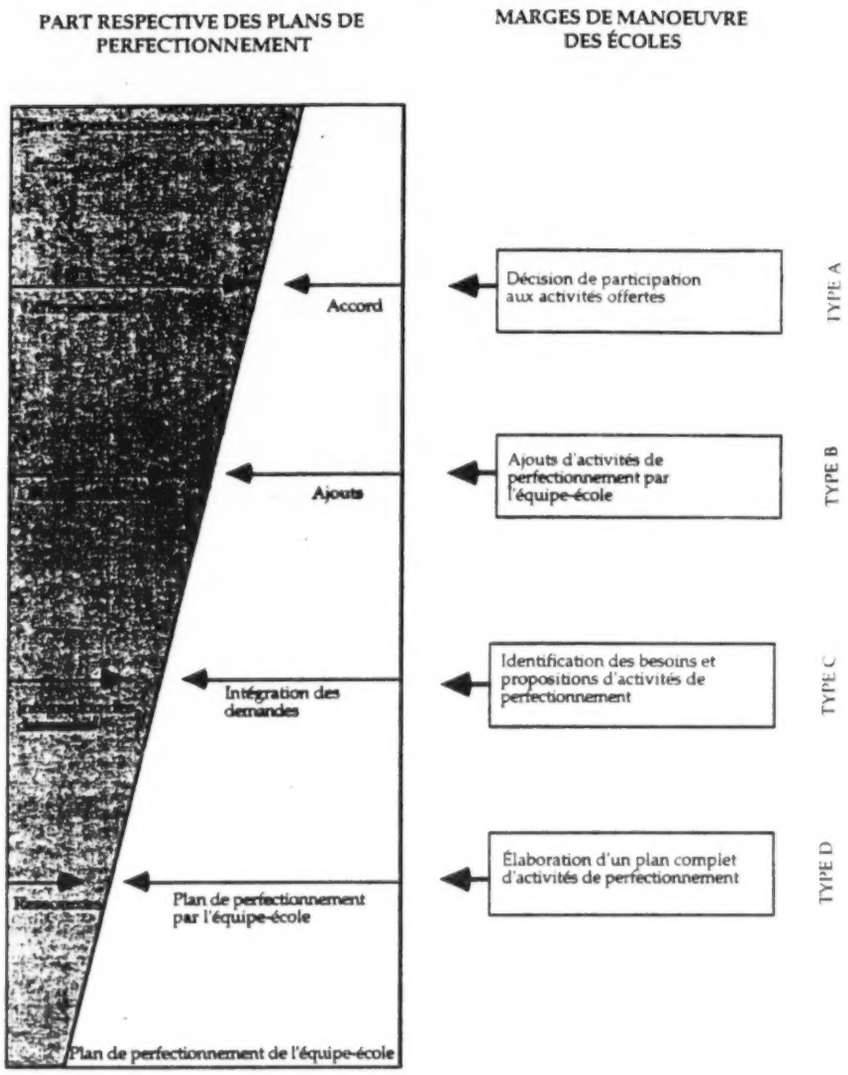

FIGURE 8 - Rapport entre les plans de perfectionnement des équipes-écoles et le plan de perfectionnement de la commission scolaire

Les quatre types de rapport entre le plan de perfectionnement des équipes-écoles et le plan de perfectionnement de la commission scolaire ont pu être observés dans le milieu, et chacune des organisations peut se situer dans l'un ou l'autre type. Il existe également des situations où l'on retrouve une combinaison de deux ou trois types différents. Ainsi, une commission scolaire a un modèle mixte, soit le type A pour le primaire et le type B pour le secondaire. À d'autres endroits, les combinaisons se font sur la base de la nature du perfectionnement : type A pour la mise à jour et type B, C ou D pour les autres activités de perfectionnement.

5.5 Les principes d'action

Le projet de recherche-formation est essentiellement axé sur l'émergence d'actions à poser pour renforcer ou transformer les pratiques actuelles de gestion du perfectionnement. Ainsi, les participantes et les participants ont-ils été amenés, tout au long de la démarche, à réinvestir dans l'action future leur représentation de la problématique, représentation enrichie constamment par les données des étapes antérieures : la vision de l'équipe-école, la vision du perfectionnement, le modèle personnalisé de gestion du perfectionnement, l'anticipation des changements de pratiques, le plan d'expérimentation, les attentes à l'égard des animateurs, les problèmes rencontrés, les solutions tentées, les pistes de réflexion, et finalement les recommandations.

Le présent rapport est conçu dans la même perspective, soit celle d'une reformulation de la problématique par le traitement de l'ensemble des données recueillies, en vue d'un réinvestissement dans l'action par les divers partenaires de la gestion du perfectionnement.

Nous n'entendons pas faire de recommandations, celles-ci ayant été l'oeuvre des participantes et des participants à la troisième session. C'est plutôt en dégageant, de l'ensemble de la démarche et de son contenu, un certain nombre de principes d'action qui se veulent une porte ouverte sur le futur, que nous entendons conclure ce rapport. Ces principes d'action sont les suivants.

1- **Voir le perfectionnement comme un processus de formation continue :**

- considérer la formation continue comme partie intégrante de l'exercice de la profession;
- responsabiliser les enseignantes et les enseignants dans la mise à jour de leurs connaissances et de leurs pratiques pédagogiques;
- différencier les types de perfectionnement en fonction de la nature des attentes et des intentions des participantes et des participants (LA pratique, NOS pratiques, MA pratique);
- distinguer la gestion de l'offre de la gestion de la demande de perfectionnement;
- valoriser l'utilisation des pairs comme experts et partenaires du perfectionnement;
- centrer le perfectionnement sur les processus pédagogiques davantage que sur les contenus de programmes;
- revoir le rôle de l'université et des experts externes en matière de perfectionnement.

2- **Développer et exploiter le concept d'équipe-école :**

- favoriser les échanges en table de gestion sur les implications du concept :
- identification des partenaires, reconnaissance des dynamiques spécifiques, respect des rythmes de développement des milieux;
- instrumenter les directions d'écoles à la prise de lecture constante de la réalité de leur équipe-école.

3- **Voir l'école comme lieu de gestion du perectionnement :**

- décentraliser, en tout ou en partie, la gestion des budgets, la gestion du temps de perfectionnement, la définition des besoins et la gestion des ressources humaines consacrées au perfectionnement.

4- **Améliorer la communication :**

- développer de nouveaux modes de communication entre les DG, les DSE et les directions d'écoles sur la problématique du perfectionnement et les actions de gestion à mettre en oeuvre;
- favoriser la communication des écoles vers la commission scolaire.

5- **Rendre les ressources disponibles :**

- préciser les besoins en ressources humaines en fonction des types de perfectionnement : activités ponctuelles, projets à long terme, information sur la pratique, échanges entre les pairs, analyse des pratiques, support à l'innovation ou à l'expérimentation;
- faire des provisions financières pour l'émergence de projets de perfectionnement en cours d'année;
- revoir la répartition du temps alloué pour le perfectionnement;
- revoir le rôle des Comités paritaires de perfectionnement.

6- **Répondre aux besoins de perfectionnement des directrices et des directeurs d'écoles :**

- développer un modèle de gestion du perfectionnement des directrices et des directeurs d'écoles sur les principes qui fondent la gestion du perfectionnement des enseignantes et des enseignants : équipe de gestion, formation par les pairs, centration sur les besoins, etc.;
- organiser la réponse à des besoins identifiés au cours du projet de recherche-formation :
- instrumenter davantage les directions d'écoles à la saisie des besoins de perfectionnement;
- favoriser la mise commun des expériences de gestion du perfectionnement;
- favoriser l'intégration de la gestion du perfectionnement dans le cadre de la supervision pédagogique.

5.6 Pour aujourd'hui et pour demain

Le projet de recherche-formation a été l'occasion d'associer la démarche habituelle de perfectionnement et l'émergence d'une nouvelle culture de formation continue.

Il s'agit d'une démarche qui apparaît avoir un impact par son ancrage dans la réalité et son réinvestissement constant dans cette même réalité.

Le projet est porteur de transformations qui donnent tout son sens à l'idée d'émergence. Pour nous, ceci est lié à la possibilité de vivre concrètement la relation entre formation et recherche, qui va bien au delà de la simple utilisation de produits finis.